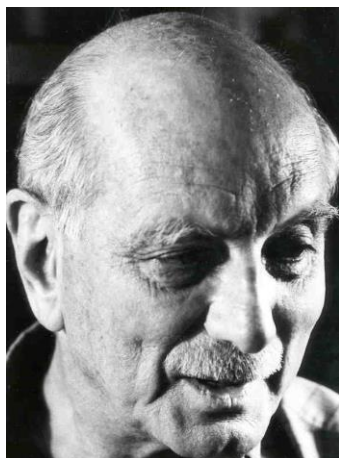


SEMINARIO -TALLER INVESTIGACION Y DESARROLLO EN LA
FARQ.

ABRIL 2013

LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA TOMO II



Dr. Norbert-Bertrand Barbe

Coordinador de la Estructura de Postgrado

Facultad de Arquitectura

UNI-Managua



... + calidad + pertinencia
+ compromiso social!

ÍNDICE DEL VOLUMEN

1. Introducción	
2. Carta abierta sobre la educación en Nicaragua	
3. La inquietud como motor del aprendizaje - Acerca del problema bibliográfico en Nicaragua	12
4. Competencias y conocimientos	34
5. Competencia y habilidad - Disquisiciones	43
6. Pedagogía y Universidad	56
7. La ilusión educativa	112
8. Los estudiantes y el espacio	144
9. Un Decálogo ambiguo que revela las fallas del sistema superior	227
10. De la preocupante malograda Metáfora del Médico y el Albañil en un artículo del ex-Ministro de Educación Humberto Belli	267
11. El objeto de las ciencias	294
12. Metodología de las Ciencias Humanas I - El problema de la inducción y la deducción: ¿Por qué podemos aducir que el héroe huérfano decimonónico es el símbolo implícito de la autorepresentación burguesa?	362
13. Metodología de las Ciencias Humanas II - Los pasos de la investigación: El sexo y sus representaciones	368
14. ¿Por qué la teoría?	396

15. Acerca de los procesos de recepción y de producción 406
16. Acerca de si, en la elaboración de sus procesos académicos, la Institución tiene el derecho de soñar un estudiante ideal 418
17. Las raíces religiosas del pensamiento educativo contemporáneo 541
18. Tipologías I: ¿Qué pedirle al estudiante de arquitectura? Un caso concreto: el estudio de la última escena de la película: *Star Trek III: The Search for Spock* 561
19. Tipologías II: Un caso concreto de problema para enseñanza de la arquitectura: Las tipologías 578
20. Tipologías III: Una cuestión de tipología contemporánea: Del debate acerca de la arquitectura sin adorno 581
21. Tipologías IV: Tipología y simbolismo: el caso de *The Amazing Spider-Man* (2012, Marc Webb)
22. Tipologías V: La publicidad de Navidad 2012 de la Pepsi y los "no lugares" 592
23. Tipologías VI: La conciencia del espacio como manifestación cultural 596
24. Tipologías VII: El baño con el padre suicida en *Flatliners* (1990) y la representación del más allá en las películas contemporáneas 602
25. Tipologías VIII: La ciudad como símbolo de los valores implícitos de nuestra mente psicológica y sociológica 607

- 26. Tipologías IX: Toda concepción del espacio es ficticia** 616
- 27. Tipologías X: Estudio desde el cinema de ciencia ficción de la tipología como representación mental visualmente siempre referenciada** 647
- 28. Tipologías XI: Espacios físicos y representación nacional en *Taken 2* (2012) de Olivier Megaton**
- 29. 3 modelos de enseñanza-aprendizaje por competencias** 650

Introducción

a. El contexto administrativo de "*gestión*" y producción "*del conocimiento*"

El conjunto de los textos presentados a continuación ha sido realizado en el período 2011-2013 desde la Estructura de Postgrado de la Facultad de Arquitectura de la UNI central como si ésta fuera una Unidad de Docencia e Investigación (o UDI), tal como se define el concepto en el Plan de Investigación 2012-2030 de nuestra Facultad, elaborado a partir del modelo, único en su género, del CNRS francés, estructura ministerial de Investigación conformada como una red de Centros ubicados (y definidos desde) los distintos Departamentos y Facultades de las distintas Universidades del país, cada uno de los cuáles, generado desde abajo, es de la responsabilidad de su creador, el correspondiente docente-investigador a cargo.

b. Los lineamientos investigativos y académicos de la propuesta de los textos a continuación

Por otra parte, dentro de la línea ya no administrativa, sino investigativa y académica, la propuesta de estos textos (siendo todos accesibles desde el sitio de Postgrado: <http://postgrado-farq.blogspot.com/>), es la intención de enfocar la enseñanza de la arquitectura desde la cuestión de las competencias. Es decir, mostrar cómo la enseñanza de la Arquitectura tiene que pasar por el doble tamis de la investigación, que pone sus bases (tema del Tomo I de la

presente selección), y de la preocupación de cómo transmitir conocimientos *nuevos* y *teóricos* sobre nuestro material.

Así los textos (que, sin embargo, para que se pueda ver la progresión formal y de orientación de las investigaciones, dejamos en el orden histórico de su creación, por ende de afinidad temática) se abarcan dos grandes perspectivas: la teorización de las competencias y la aplicación de las mismas en la docencia directa.

Por lo que el volumen termina sobre una serie de textos (artículos 18 a 28) que son intentos concretos de presentar, para los docentes, y posteriormente sus estudiantes, el problema de las tipologías y su comprensión desde el ámbito cultural y el pensamiento abstracto, ya que vivimos (y los arquitectos producen) no sólo u tanto (en) obras basadas en la necesidad o la función, *sino en la idea que de ellas nos hacemos* (véase en particular el texto del Tomo I sobre "*Adolf Loos*").

Se divide el volumen en 3 grandes partes: primero, una serie de artículos sobre teoría general de la enseñanza (1-7); segundo otra serie de artículos sobre la cuestión de las competencias (9-13, 15-17) aplicada en particular al ámbito de la arquitectura (8, 14, 29); tercero, ya lo dijimos, una serie de realizaciones concretas del modelo propuesto por competencias desde "*problemas*" (16, 29) acercándose a la cuestión tipológica, entendida ésta como central en nuestro quehacer en la docencia de la arquitectura, y trabajada o *problematizada* desde sus trasfondos ideológicos, simbólicos

y culturales (18-28), artículos estos últimos que representan modelizaciones para el aprovechamiento de los profesores, con el afán de que lo puedan usar en sus propias clases, y de ahí reproducir similares temáticas y orientaciones pedagógicas dentro del ámbito del aula.

De los siguientes textos, cabe mencionar que la "*Carta abierta sobre la educación en Nicaragua*", que consideramos como un documento fundacional en nuestro pensamiento sobre el tema (razón por la que abre el presente volumen), así como un autodafé y un punto de partida para la reflexión, ha sido publicado por distintos medios nacionales como internacionales, universitarios y en revistas.

El texto "*Acerca de si, en la elaboración de sus procesos académicos, la Institución tiene el derecho de soñar un estudiante ideal*" corresponde a la Conferencia que expusimos en representación de la Estructura de Postgrado de nuestra Facultad en el VII Congreso Internacional de Innovación Educativa (que acogió la UNI-RUSB de Managua en octubre del 2012), dando así cuenta de la orientación institucional de nuestra Facultad y de la orientación ideológica y metodológica de los cambios que se están operando, siguiendo los delineamientos impuestos, a nivel interno, por el Modelo Educativo Institucional MEI, y, a nivel externo, por la Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería ACAAI.

c. Los planteamientos ideológicos que sustentan la orientación y metodología investigativas y académicas de los textos a continuación

Este segundo Tomo pretende acercar y presentar la cuestión investigativa en el ámbito de la Arquitectura y el Urbanismo, presentado en el volumen anterior, esta vez no desde *la investigación en la arquitectura*, sino desde *la investigación en la enseñanza de la arquitectura*, segunda y última fase de la meta que, como institución y como académicos, nos planteamos, ya que es, por así decir, este medio y procedimiento de la docencia directa la rendición de cuenta (*no en cómo sino en lo que enseñamos*) que le damos a la sociedad.

d. La propuesta del presente conjunto

Dentro del marco del SEMINARIO-TALLER INVESTIGACION Y DESARROLLO EN LA FARQ. promovido por la Coordinación de Investigación de nuestra Facultad, se propone el siguiente conjunto, así como el del otro volumen, que es su contraparte, como un punto de partida:

a. Para el debate.

b. Para ver, desde trabajos concretos de investigación sobre temas ya realizados, cómo se presenta y desarrolla la preocupación docente desde la doble perspectiva de las competencias y de éstas en la enseñanza de la Arquitectura y el Urbanismo, con el fin de poder iniciar, no desde la teoría pedagógica, árida y poca provechosa para la práctica diaria del docente (lo vemos en el gran número de docentes

formados a la pedagogía pero no a la pertinencia investigativa del retorno a la sociedad de una producción valiosa y útil, es decir, utilizable), sino desde la ejemplificación concreta de problemas comprobados (mediante el proceso, mencionado en el Tomo I de Autoevaluación de nuestra Facultad), a la vez que potenciales (en cualquier proyecto arquitectónico, real, como ideado para fines de aprendizaje, ver los artículos 16 y 28 del presente conjunto, en particular la parte sobre Universales y Variables del segundo), y posibles en y para la enseñanza de la Arquitectura y el Urbanismo.

Desde esta orientación general, se propone debatir los temas y la organización específica en la que, en nuestra Facultad, puede desembocar el modelo por competencias, desde investigaciones concretas, por ende desde modelos particulares a cada Docente-Investigador y a cada grupo académico que proponga su marco de creación de *problemas sobre Arquitectura y Urbanismo* a sus respectivos grupos de estudiantes asignados por campo de pertinencia de cada profesor y equipo al que pertenecerá.

Carta abierta sobre la educación en Nicaragua

Dos epígrafes a manera de introducción teórica y problematización del tema

"Me parece muy peligroso afirmar, como lo hacen algunos profesores, que en la ciencia existen ciertas "verdades" definitivas y que, en consecuencia, algunos problemas de la Naturaleza se hallan completamente resueltos.

Y, sin embargo, no es así. Ningún problema científico fundamental puede considerarse resuelto. Todo lo contrario, la ciencia, incluyendo a la matemática que es ciencia convencional y abstracta, por tanto supuestamente más cierta que las concretas, contienen solamente soluciones de "por ahora". Ni la astronomía, ni la biología, ni las ciencias sociales en general disponen de principios fundamentales definitivos. La ciencia se halla constantemente ante nuevos enigmas. Y si algo es permanente es aquella afirmación de cambio o movimiento del viejo Heráclito, que "no podía bañarme dos veces en el mismo río porque siempre estaba fluyendo".

Si existieran verdades rotundas y satisfactorias el hombre ¡qué años se habría sentado en su casa a disfrutar de sus descubrimientos! Pero no es así. Pues tiene que andar y andar tras ellas, subir y subir sin descanso en pos de un ideal cada vez más lejano. ¿No está afanado acaso en tejer ahora sus caminos siderales?

Recoger esta inquietud, este acoso de sí mismo es la misión de la Universidad. El día en que la Universidad diga: Esto

es definitivo, entonces estaría liquidada. Significaría la paralización del conocimiento, la congelación del río heraclitiano. Esto de declarar que hay cosa juzgada en materia científica es, quizás, la causa principal del estancamiento de las universidades hispanoamericanas y las de España también. ¿Para qué afanarse entonces, si todo está resuelto?

De este sentarse a descansar hispánico se han aprovechado los alemanes, los ingleses, los rusos, los franceses e italianos porque son sus sabios los que se hallan en el santoral de la ciencia contemporánea. Entre nosotros, fuera del extraordinario Cajal, casi nadie cuenta (y ¡qué ironía la de Cajal en sus "Tónicos", sus "Charles de Café", su "Autobiografía" y todo lo suyo por este empeñarse hispano en mantenerse como estatua de sal!)

Yo no estoy pidiendo, como parecen creerlo, que vengan profesores a enseñar a la Universidad tal o cual cosa concreta: como, por ejemplo, que la vida no es más que una forma refinada de la materia, aunque esta teoría siga siendo valedera para los mecanicistas contemporáneos. No, lo que deben venir a enseñar aquí es que toda la verdad científica es provisional. Que si enseñan una teoría, que traten de demostrarla en el laboratorio, en las salas de investigación, en los hospitales o en cualquier otro sitio en donde sea posible observar fenómenos naturales. Ese es el acicate de la ciencia. Que no se enseñe de oídas, por lo que dijeron otros, sino que sea comprobado y desmenuzado. No importa que haya sido Pasteur el que lo afirmó, o que Delbruck se jacte de haber

demostrado que los genes son apenas moléculas, o que las mutaciones constituyen procesos elementales de física cuántica."

(Mariano Fiallos Gil, "La verdad científica y la casa del hombre", 27 de julio de 1957, A la libertad por la Universidad y otros ensayos, Managua, 1994, pp. 35-37)

"II - El conocimiento científico y técnico

Éste es, en el mundo moderno, un elemento esencial de la autonomía de juicio.

II-1/ Este conocimiento se adquiere por el estudio y el papel de la enseñanza es esencial; pero es insuficiente porque el juicio no se adquiere sino por una participación en la elaboración de este conocimiento, es decir, en la investigación. Es la mejor vía para transformar un conocimiento en una verdadera capacidad ("compétence": "competencia").

II-2/ Los países pequeños y medianos no tienen la posibilidad de llevar en su propio suelo investigaciones de nivel satisfactorio en todos los campos del conocimientos. A este momento de nuestras preocupaciones - adquirir la autonomía de juicio - no aparece indispensable que esta participación en la investigación se haga en el territorio nacional, y la forma de cooperación que consiste en ofrecer becas y oportunidades de investigación es sin duda una de las más primordiales.

II-3/ Pero todo conocimiento - y en particular el conocimiento técnico - es fuente de poder. Pero es necesario entonces que sea más largo y profundo, y más

que todo compartido por el más grande número (de personas). Si queremos que el conocimiento traiga, más allá de la autonomía de juicio, ciertos poderes, es importante que las investigaciones correspondientes sean llevadas a cabo en el lugar. Entre estos poderes, aparte del que se desprende de todo prestigio cultural, se debe citar el de pasar, con el mínimo de ayuda exterior, al nivel de las aplicaciones.

II-4/ Pero hay otro poder, no menos importante: el de obtener que las puertas de los centros de investigación importantes del extranjero estén abiertas, o al menos entreabiertas. Se vuelve cada vez más necesario adquirir un nivel alto de conocimientos para ser admitidos en los "centros de excelencia" de nivel mundial."

("Note introductive aux débats", establecida por Pierre Piganiol para la "Commission: "Indépendance et recherche scientifique"", en Les conditions de l'indépendance nationale dans le monde moderne - Actes du Colloque international tenu à l'Institut Charles-de-Gaulle les 21-22 et 23 novembre 1975, París, Cujas, 1977, pp. 488-489, trad. N.B. Barbe)

Acreditación

Obviamente, si todavía el sistema educativo superior en Nicaragua no ha sido acreditado a nivel centroamericano, es que nuestras metodologías y planteamientos del tema educativo no tienen correspondencia con los propósitos regionales, a los que pretenden, sin embargo, emparejarse.

Dedicación y esmero

En primer lugar, la educación, cabe recordarlo, no tiene existencia sin un cuerpo docente estructurado y consolidado.

Y sin embargo, aún cuando la docencia es vocación y fuente de ingreso, el panorama que de ella nos ofrece la sociedad no es de un empleo estable en el que el docente se pueda desempeñar y hacer carrera, sino de un pasatiempo al que, sin necesidad de pago fijo, se divertiría el docente.

Una sesión, se tiene varios grupos, la siguiente uno, o, si acaso, ninguno.

Navidad y Semana Santa son, paradójicamente, para el docente los peores momentos del año, pues, como no hay clases, no hay pago.

El docente universitario sobrevive a como puede de 4 a 5 meses al año (diciembre-enero, abril, el período inter-semestral: julio-agosto), esto sin contar los períodos de suspensión de clases por huelgas.

Sin embargo, si bien el sistema funciona sobre los profesores horarios, se le pide una dedicación de profesor de planta, es decir, de tiempo completo, con asistencia puntual a reuniones de escuelas, departamentos y facultades, con entrega puntual de plan de asignatura, plan calendario, expediente de asignatura, es decir, materiales, etc., ahí donde, obviamente, el docente sólo está en posición de esmerarse (hacer lo mejor que puede) como profesional contratado por tiempo determinado, mas no dedicarse a asignaturas que a lo mejor imparte una vez al año.

Se nos podría objetar que la situación del docente en la sociedad nicaragüense es la de cualquier otro profesional, lo a que contestamos que, al igual que la salud, la educación siendo el alma necesario de un pueblo, y en particular de transmisión de su cultura, no puede ser sometida a un sistema de contratación de mercenarios.

Quien y qué

Lo anterior nos obliga a plantearnos el porqué del desprecio o poco interés hacia la figura del docente, lo cual se aclara en el mismo proceso de reclutamiento.

Muchas universidades le dan un pago diferencial de 20 córdobas (1 dólar) por hora-clase a un doctor respecto de un licenciado. Es decir, dentro del sistema educativo nacional, no importa, o, mejor dicho, se valora en muy poca diferencia en término económico para el docente los años de especialización, y por ende el mayor grado académico.

Por otra parte, no se valora en el plan de estudios quien imparte, sino qué es lo que se imparte.

Así, la asignatura puede ser impartida básicamente por cualquiera, el "menos peor", con tal de que se de. Por lo que las universidades se encuentran siempre, desde el proceso de contratación hasta el de impartición de clases, en una relación no de confianza, sino de duda, con sus docentes.

De lo mismo, el actual concepto de relevo generacional que se está manejando, se plantea desde la edad y no la competencia, por lo que se dan grupos a recién egresados, sólo con conocimientos meramente teóricos adquiridos en el aula de clase, más que a profesionales cuya práctica enriquece su docencia.

Como no hay especialización en sentido estricto de las clases, muchas facultades son de servicio, como Historia, Filosofía, Español, Idiomas, etc., y se dedican a dar asignaturas para no especialistas a estudiantes de otras carreras.

Así a menudo el perfil del egresado es de poca especialidad, la universidad buscando en realidad rellenar las lagunas del sistema secundario.

Es común en la mayoría de los demás países, hasta del istmo, que los estudiantes puedan elegir entre varios profesores para una misma asignatura. Así, por ejemplo, Literatura Contemporánea en una misma facultad tiene 3 profesores: uno dará en la sesión un seminario sobre las vanguardias, otro sobre el romanticismo, el tercero sobre literatura social y regionalista. El estudiante, hasta de primer ingreso, elegirá conforme su propio interés (conocer el siglo XIX o el siglo XX), y según lo que sabe del docente: su fama, sus libros publicados, su grado académico,...

En Nicaragua, parece válido decir quien imparte sólo para el postgrado.

Así, sutil pero profundamente, el sistema se despersonaliza, siendo meramente tecnicista y mercantilista, en vez de humanista.

Presencia vs producción

El principal medio de coacción del sistema sobre el docente (de planta) es la obligación de presencia, confundiendo el docente, que es un productor intelectual (v. Jacques Le Goff, *Les intellectuels au Moyen Age*, París, Le Seuil, 1985), con un administrador del saber.

Ahí donde se le debería pedir producción intelectual al docente (publicaciones en revistas, en libros), se le pide presencia: es decir, ser una concha vacía, pendiente, nada más, de la hora de clase.

Ahora bien, tal docente no cumple con su deber: no sirve de nada tener amarrado detrás de un escritorio 8 horas diarias al docente, porque la obligación de presencia en ningún momento le obliga al rendimiento que, hasta para la acreditación centroamericana, se nos pide.

Un "docente-investigador", definición doble que, a nivel internacional, es la del docente universitario, a través de sus investigaciones, validadas por su publicación, y, por ende, debate dentro de la comunidad científica, que tiene acceso a ellas mediante el material impreso, es el que puede dar una enseñanza viva, activa, en proceso de permanente elaboración y reformulación, con el fin de traer a sus estudiantes

conocimientos nuevos y renovados, con valor de novedad y profundización de los conocimientos anteriores.

Al contrario, el docente universitario a como lo maneja nuestro sistema no es creador, sino reproductor. En base, no a investigación directa, que pueda poner a prueba del método científico, sino de fuentes secundarias, indirectas, muertas, sacadas de libros que bien el estudiante podría leer sin necesidad de un profesor que se lo dicte, este docente no investigador, sino presencial, induce en el currículo oculto al estudiante a reproducir esta posición pasiva, enajenada, ante el saber.

Así se define perfectamente el concepto de investigación, por ende de ciencia, en el medio nacional nicaragüense: por diploma adquirido, sin investigación en curso, ni línea definida, por transmisión de saber aprendido, y asociación, en cuando ayudante o técnico, con científicos extranjeros, sin necesidad por ende ni pretensión a producción endógena, lo vemos muy claramente en el artículo de Amalia del Cid ("*Científico de la vida*", *La Prensa*, suplemento "*Domingo*", 27/11/2011, pp. 11-12) dedicado a Jorge Alberto Huete Pérez, tanto en sus recuerdos de escuela como en la insistencia en su formación inicial y en su entorno (el laboratorio blanco) como definitorio de su ser, cuando debería ser su quehacer (y sus producciones propias), no su graduación (y su proceso de aprendizaje), que lo defina.

Material y materia

Es tan agudo este problema que se asume que al estudiante se le debe traer el conocimiento, como si la universidad fuese ni más ni menos que la prolongación del sistema secundario.

Así, en vez de promover en el estudiante una posición de aprendizaje activo (la enseñanza por competencia de la acreditación centroamericana), mandándole a investigar y leer, se le favorece fascículos lo menos gruesos posible, para evitar cansarle.

Dejándole en la actitud pasiva del avecilla que tiene que devolver como niño de primaria (v. los trabajos de Françoise Dolto al respecto) lo que aprendió de memoria (sin intelectualizarlo ni tener que conceptualizar) en exámenes de preguntas-respuestas de selección múltiple o verdadero-falso.

Problemas complejos y concepciones sutiles no parecen, según el sistema, para el estudiante nuestro.

Por lo que, al final, tenemos profesionales poco formados que se equivocan a menudo sobre conocimientos tan básicos, y aunque pareciera mentira - y repetida la experiencia en numerosos grupos sobre 4 años -, como el siglo en que nacieron.

Así, en vez de materias complejas enriquecedoras, se le da al estudiante materiales empobrecidos por reducción al máximo de los extractos y el número limitado de autores citados.

Libros, revistas o fascículos, objetos del saber colaterales del problema de la formación continua docente

Claro, el problema es múltiple: por un lado, es financiero. Publicar una revista o libros de docentes es una inversión que pocas universidades están listas para hacer, más en campos que no son meramente técnicos, y, por ende, no hay nadie que en Nicaragua pueda validar o invalidar la pertinencia de dicha eventual publicación.

Por otra parte, la misma conveniencia de la no dialectización del saber, provocada, como vimos, por una parte por una sobreadministratización del sistema docente, por otra por teorías pseudo-pedagógicas de rebajar el nivel de docencia al de la supuesta capacidad de los estudiantes, en vez de elevarlos a la cultura, produce una docencia de vulgarización y, más que todo, teórica, hasta, lo más paradójico, en los campos prácticos, como química, donde nunca se da innovación por carencia de medios y especialistas con experiencia empírica.

Esta misma conveniencia impide, y hasta hace sentir como peligrosa y fuera de lugar cualquier intento de análisis serial de los fenómenos culturales, intelectuales, históricos, sociales, etc.

Además, conformado por licenciados que, por inestabilidad laboral, tienen hasta en las universidades públicas que adquirir competencias de pre y postgrado en ramas totalmente distintas a lo que enseñan, nuestro sistema no le da

la pauta, ni tampoco ha venido formando docentes con habilidades investigativas.

Se equivoca al pensar que la formación continua de un docente universitario proviene de cursos o clases por él recibidos para mejorar su nivel pedagógico, primero porque el docente universitario, como el docente en general, no tiene problemas pedagógicos absolutos, sino didácticos, es decir, de cómo hacer llegar a los estudiantes conocimientos específicos de materias particulares; segundo, porque el docente no se mejora conociendo datos generales, aunque aplicables. Lo que se le debe pedir al docente, al igual que al estudiante en tesis o tesina, es novedad. Por lo que la formación continua de un docente se debe dar por y dentro del mismo proceso investigativo. Un profesor que no investiga, es decir, no renueva sus conocimientos, no se forma válidamente para impartir clases. Aclaramos, obviamente, que cuando hablamos de investigar no estamos haciendo referencia al necesario principio de lectura y puesta al día de las investigaciones ajenas, sino al trabajo de investigación y resolución de cuestiones y problemas concretos, resoluciones que deben después plantearse en congresos y plasmarse en revistas y publicaciones. Cuando hablamos de investigación satisfactoria, hablamos de las nuevas resoluciones y planteamientos que da un profesor a temas complejos del conocimiento. No hacemos referencia, a la inversa, a la reproducción no crítica de los aportes de otros autores leídos por el docente, que en este caso no podría ser guía y maestro, sino sólo pasador de conocimientos muertos.

El bajo grado de complejidad que se le pide al estudiante en su aprendizaje y la elaboración de sus conocimientos, como el hecho de la no especialización de las asignaturas de carreras en mayoría de servicio, no propiciaron tampoco el cambio radical del perfil docente, cambio sin embargo necesario si queremos caber en el proceso de acreditación centroamericana.

Dicho proceso nos pide:

No material (expedientes) de asignaturas, sino producciones (libros, artículos), hechos por las universidades nacionales en sus respectivos campos. Es decir, realizadas por docentes de planta, que cada vez los hay menos, hasta en la institución pública, lo que precariza al docente como tal, pero también a la sociedad toda, la cual se vuelve, por lo mismo, cada vez más endeble a los problemas de analfabetismo e iletrismo¹.

Es decir, producciones que le pertenezcan en propio a las universidades, mediante la adecuada publicación y difusión de las investigaciones de sus docentes.

¹V. el ejemplo de Francia en Mickael Fonton, "Pourquoi je ne serais pas prof", publicado en el sitio <http://www.valeursactuelles.com/actualite/societe/9/pourquoi-je-ne-serai-pas-prof.html>: "Devant l'inculture de mes élèves de quatrième (de 13 à 15 ans), je me suis posé dix fois la question : mais que font les instituteurs ? Voilà des élèves qui sont incapables d'écrire deux lignes sans faute, de faire des phrases cohérentes à l'oral, qui ne savent pas se concentrer, dont on ne peut rien exiger sur la durée. Leur demander une recherche personnelle ? Les trois quarts d'entre eux vont se borner à faire des copier-coller de ce qui leur tombera sous la main sur Internet. Leur capacité d'initiative ? On attend encore. Leur curiosité ? Rien ne les intéresse. Quand un de leurs camarades pose une question, ils n'écoutent pas la réponse. Et il faudrait remplacer le cours par des "fiches d'activités" ? Les faire manipuler en classe, à chaque séance, sous peine d'encourir les foudres des formateurs ou de l'inspection ? Quand ils sortent de classe, ces élèves n'ont rien appris, rien compris et les quelques vagues notions qui subsisteront peut-être, par chance (une expérience "marrante" ou un détail "trop frais"), seront effacées aux premières vacances." Remitimos en este sentido a nuestro anterior artículo en el presente material: "Una consideración sobre competencia y dos anotaciones pesimistas sobre sociedad y educación en Nicaragua".

Pero eso implica: 1/ fondos dedicados a esto; 2/ docentes-investigadores de planta.

Lo que, hasta la fecha, tenemos en mayoría, son reproducciones no autorizadas de materiales de editoriales extranjeras.

Fenómeno de plagio, con menosprecio de los derechos de autores, tan común en nuestro país que se volvió habitual que los suplementos culturales o no de los diarios y sus columnas en general se llenen de artículos retomados de *El País*, enciclopedias, artículos de páginas web, etc.

Una enseñanza ¿cómo y para quién?

El estatus borroso del docente en el sistema nacional se desprende de su mismo estatus en la primaria y en la secundaria, mal pagado y con escaso reconocimiento.

También se desprende de la manera en qué se concibe el fenómeno educativo en sí, es decir, en primera instancia, su objeto: el estudiante.

No sólo se le suele ver como a un niño grande, a quien no se le puede pedir mucho, y no como a un adulto. Lo contrario plantearía la ausencia de problema pedagógico en la universidad, enfrentándonos a la visión de un proceso activo de adquisición del conocimiento por parte del estudiante, y ya no pasivo como en la secundaria.

Sino que al estudiante, se le ve, sin más ni menos, que, en el sistema privada, como un cliente.

Por lo que el docente es juzgado por él, y su juicio es palabra santa, más que el currículo o la trayectoria del docente.

Escindida la definición del docente de su papel de investigador, no puede ser sino un pasador más o menos hábil de conocimientos, definiéndose por cualidades relacionales y comunicativas, y no intelectuales y de pertinencia y novedad del discurso.

Es obvio que en esta relación de fuerza, es imposible, porque sumamente peligroso, pedirle rendimiento al estudiante.

En el sistema público, entran en juego dos preocupaciones paralelas:

1/ El no dejar que todo el estudiantado se vaya al sector privado, por el supuesto bajo nivel de enseñanza. Lo que, en realidad, es ridículo, los mismos docentes dando en general las mismas clases en el público y el privado. Sin embargo, la creencia generalizada, promovida por la secundaria, del bajo nivel educativo del sistema público hace que, también, éste tenga, a la fuerza, que ver a los estudiantes como clientes.

2/ La ideología pseudo-pedagógica del libre acceso al conocimiento, que se trastorna en general en la idea que el sin embargo intrínseco proceso selectivo del sistema educativo es un lastre innecesario y elitista. La absoluta fe en que todo el mundo debe tener acceso a la educación (que en los hechos no se realiza aún en nuestro país) se extiende entonces a la idea que es idéntico rechazar a un estudiante por su medio socio-cultural (pobre vs. rico) y seleccionar a los estudiantes

según su rendimiento (bueno vs. malo), dándose la creencia, de hecho en parte cierta, que un estudiante malo lo es por falta de cultura, es decir, mala formación primaria y secundaria (culpa del sistema), y por provenir de un medio económicamente bajo (culpa de la injusticia social).

Estos dos elementos: el ver al estudiante como cliente para no perderle, y el ser renuente a reprobarle por lástima social y miedo a que se vaya al sector privado, hacen que, tampoco en el sistema público, se puede plantear un real nivel de exigencia.

La inalienabilidad teórica, porque no siempre se cumple, del acceso al saber se confunde con la seguridad irrevocable de la obtención del diploma por simple inscripción y presencia en clase del estudiante.

Lo anterior sin contar con la tremenda fuerza, tanto en el sector público como privado, de los sindicatos estudiantiles, que, hasta tienen voto, no sólo implícitamente en la permanencia de los docentes en su puesto, sino abiertamente en la elección de las facultades.

Postgrado o Maestría y Doctorado

La falta de especialización de los estudiantes egresados ha promovido la existencia de postgrados.

Estos postgrados no tienen ningún reconocimiento a nivel internacional, pues, 10 postgrados no dan ni 1 maestría, y

si bien alguien que cursa una licenciatura se vuelve licenciado, maestría master, y doctorado doctor, alguien que recibe un postgrado no se vuelve postgraduado.

Por falta de doctor en el sistema educativo nacional, porque precisamente no existen maestrías o doctorados nacionales, y se tiene que seguirlos afuera, no hay maestrías o doctorados que permanezcan abiertos en Nicaragua.

Sin embargo, una maestría o un doctorado que se abre una vez y se cierra después, al no ser fijo en el pensum de las carreras, pues, si no hay plantas de pregrado, mucho menos de postgrado, no pueden tener validez académica. Porque la no institucionalización del proceso maestría-doctorado lo vuelve extra-curricular (de ahí, a diferencia de los demás países, el alto costo de los que, esporádicamente, surgen en Nicaragua, impidiéndolos establecerse, maestría y doctorado aquí no son considerado como la continuación lógica de la licenciatura, sino como un lujo para una escasa elite adinerada), y por ende no le proporciona la seriedad necesaria, ni lo valida dentro de un recorrido universitario como parte integrada del mismo.

A nivel práctico, se ven los estragos del sistema de inestabilidad de maestrías y doctorados en la educación nuestra.

Vienen por un intercambio, y con objeto de cooperación internacional, especialistas al país, e imparten clases de maestría o doctorado. Después, se van. Pero, dado que tanto maestría como doctorado sólo se validan a través de

la realización de una tesis, al desaparecer los especialistas internacionales, desaparecen también los potenciales tutores.

¿Cuántos estudiantes se han inscrito en tales programas, y nunca pudieron sacar su título, por falta de tutor?

Invalidado y carente de sentido también lo es el título académico de doctor al hacerse llamar Doctor los abogados licenciados, y los médicos quienes aquí cursan 5 años, cuando en los demás países aún generalistas cursan 8, concluyendo sus estudios con una tesis de práctica (de ahí el título de Doctor).

Biblioteca e internet

Si la acreditación centroamericana pide que cada facultad tenga su biblioteca especializada es porque en cualquiera de los pasos y elementos que hemos evocado: investigación docente, aprendizaje de los estudiantes, maestría y doctorado, todo el sistema universitario se basa en el principio tomista de lectura y crítica de las obras de referencia en la materia.

Como, hasta la fecha, no se encontraron los fondos necesarios para dar, tanto a los profesores como a los estudiantes, acceso a estos materiales base, vivimos de esta rica, pero sobremanera generalista fuente de información que es internet, provocando cada vez al país un atraso mayor en los conocimientos respecto de las nuevas teorías, así como, lo que es más grave, de los textos básicos de cada disciplina.

Nuestras bibliotecas viven más que todo de donaciones, entonces tampoco en una actitud activa adecuada ante la adquisición razonada del conocimiento.

Y si un libro no se consulta en 5 años, pasa de la bodega a ser vendido o regalado, en todo caso desaparece, lo que hace de nuestra cultura un terreno de arena movediza, cambiante y perturbador.

Enseñanza técnica y evolución científica

Peor es la situación cuando nos enfrentamos al mundo contemporáneo, con el peso que se le da a la educación técnica y científica.

Contrariamente a lo que suele decir y creerse, la evolución de los conocimientos es lineal, por lo que no se vuelven obsoletas los conocimientos adquiridos, sino no lo suficientemente actualizados.

En informática por ejemplo, aparecen nuevos programas, virus, etc., que implican tener una práctica constante de ellos para poder enseñarlos.

Hay campos en los que el conocimiento adquirido poco evoluciona (historia y ciencias humanas en general), otros (informática, genética o química) donde aparecen nuevos datos e informaciones por comprobar, sistema crítico imposible de llevar a cabo cuando no son miembros de la comunidad científica internacional, es decir, investigadores, sino mero docentes y pedagogos los que imparten las clases.

Sus conocimientos, librescos, rápidamente, antes de darse, se vuelve obsoleta, tanto para ellos como para sus estudiantes, porque no es crítico ni aplicado, y, por ende, no

tiene manera de comprobarse a sí mismo. Retomando el texto de Mariano Fiallos Gil ("*La verdad científica y la casa del hombre*", 27 de julio de 1957), será de escasa validez.

Y, peor aún, inducirá a los estudiantes a reproducir esta relación de sumisión, no de dominio, respecto de la información, concebida como un dato muerto, no manipulable, revisable, sino impuesto, inamovible, sin posibilidad ni necesidad de dialectizar.

El papel de liberación de la enseñanza

Sin embargo, a pesar de todas las trabas anteriormente evocadas, aún todos creemos y queremos creer en el papel liberador de la enseñanza (Freire).

Pero esta ideología no sólo se enfrenta a la realidad nacional: numerosos profesionales desempleados, sino que también nos hace reflexionar sobre, por ende, qué tipo de enseñanza y con qué fin queremos darles a los estudiantes.

Hasta la fecha, como en la mayoría de los países, en Nicaragua se eligió la vía de las carreras técnicas y profesionales, cerrándose poco a poco las carreras de Idiomas, Filosofía, Literatura, Artes, etc., consideradas en contradicción con las necesidades de supervivencia inmediata de los estudiantes-clientes del sistema educativo nacional.

Como dijimos, esta postura tecnicista no resolvió el problema.

Pero sí, provocó:

1. La pérdida de los elementos de conocimientos y dialectización culturales necesarios a la

elaboración de cualquier discurso propio, a provecho de figuras-símbolos (El Güegüence, Darío, Sandino) encubridoras de la riqueza cultural nuestra;

2. El autarcismo intelectual, mediante el desconocimiento promovido de la cultura internacional;
3. La pérdida del discurso crítico a favor de un discurso nacionalista ensimismado, ajeno a los procesos de evolución, y encauzado en una concepción folklórica inmutable y tranquilizadora de sí mismo;
4. La definición del *pensum* estudiantil para sacar profesionales capaces de reproducir procedimientos sencillos, no complejos, y no profesionales productores de nuevas técnicas, por lo que nuestro país sigue siendo un país de no producción, un país monoculturizado, no industrial, sin peso económico a nivel internacional, porque sin profesionales realmente competitivos fuera de nuestro país, tratándose de modificar, ampliar y renovar cualquier rama del conocimiento (informática, producción industrial, genética y farmacéuticos, moda y perfumería, ciencias humanas,...).

Si algún día Nicaragua con León fue el lugar donde venían a formarse los mejores profesionales del istmo, parece

urgente preguntarnos porque dejó de ser así e porque todavía no hemos sido acreditados a nivel centroamericano.

Es en realidad urgente volver a pensar nuestra visión de la misión universitaria, en, hacia, por y para el país.

COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS

Es falso pensar que las competencias no tienen nada que ver con los conocimientos.

A. HAY CONOCIMIENTOS MUERTOS

Hay conocimientos muertos. Ejemplo personal, compartido, evidentemente por todos los alumnos del mundo: los datos históricos que se nos obligaba a aprender para un examen. Como no tenían ningún interés, ni tampoco nos permitían desentrañar o entender nada que fuera a nuestro alcance (si es que, acaso, las fechas lo permitan alguna vez), era material aprendido con dificultad, y olvidado con facilidad. Igual es la debilidad de la enseñanza de las ciencias duras: son teoremas que se suponen existen y tienen que ser asumidos porque sí, sin explicación, pese a que, originalmente, son el resultado de una comprobación lógica y práctica de hechos concretos (en general provenientes de la medición geométrica en el caso de las matemáticas, los cuales se trasladaron después al ámbito de la álgebra).

B. TODA META EDUCATIVA ES SIEMPRE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS

Sin embargo, todo parte de un conocimiento. Si el docente no sabe algo que va a transmitir, no puede haber proceso educativo. No se educa sobre la nada, y **las metas son siempre de saber**: saber concebir, saber entender, saber teorizar, saber practicar, saber hacer.

Simplemente, la cuestión es con qué fin se enseña, y por ende qué y por qué se enseña.

No estamos de la idea que, muchas veces subyace a la idea de la enseñanza falsamente llamada vocacional (para no decir técnica) o por competencia, de que la enseñanza **debe orientarse a las necesidades de la sociedad. Éstas son tan cambiantes que es como querer adaptarse al paso del lobo para ir a dejar galletitas donde la abuela.** Ya lo planteó Marx en *Trabajo asalariado* y *Capital* de 1849 (texto y tema al cual nos dedicamos en otro artículo, que titulamos: "*Engaño y mentira de la propuesta de movilidad laboral como solución a los problemas del empleado y el desempleado*").

Sin embargo, si no se entiende la competencia en un sentido mecanicista, sino abierto y como la posibilidad de adentrar el estudiante al rico juego intelectual, que es lo propio de los años de Universidad, de teorización, interrogación, planteamientos, hipótesis, etc., viene a ser la competencia la herramienta indispensable para apoyar y dar validez al contenido cognoscitivo de la carga académica de su disciplina.

C. LAS COMPETENCIAS SON CONOCIMIENTOS APLICABLES

Así lo expresaba Aristóteles, al decir que la ciencia se puede transmitir, no la experiencia. Las competencias son estos tipos de **conocimientos aplicables** que precisan ser experimentados por el operador para tener validez. **La experiencia es el ámbito de lo no previsto, de lo "no-ya visto"**, por lo que es la que permitió a Pasteur hallar la vacuna

contra la rabia, a los Curie la radioactividad, a Galileo el heliocentrismo de nuestro sistema, a Einstein intuir la teoría general de la expansión del universo.

Expliquémonos: si a un estudiante de arquitectura, se le presenta la arquitectura egipcia como un paquete en sí, una capsula cerrada en el tiempo, cuyo propósito es sólo aprobar una clase y así adquirir créditos, es poco probable, desviándole así implícitamente de la necesaria meta de aprendizaje hacia otra, de logro académico, que se percate, ni remotamente, de que se puede utilizar para representar el poder secular, dentro de un ámbito de conservación con meta milenaria (la pirámide del Louvre), en vista a una perspectiva urbana de una línea que traspase la ciudad capital para, simbólicamente, conectarse con el Obelisco de la Place de la Concorde, símbolo del dominio colonial, pero también de la identidad entre Roma y el Nuevo Imperio, que se vislumbra como la relación entre el Oriente: el Obelisco - que tiene además un papel de representación de la ciencia patria contemporánea, con los descubrimientos de Champollion -, y el Occidente: el Arco de Triunfo, que son los dos puntos que empiezan y a la vez terminan los Campos Eliseos (devolvemos el lector a nuestro artículo sobre "*Min Pei*", *Nuevo Amanecer Cultural*, 14/5/2005, p. 10).

Así lo que el maestro puede hacer, es traspasar sus propios logros y conocimientos (y en el peor de los casos conocimientos conocidos por otras fuentes), pero no puede dar los pasos que tiene que hacer el estudiante para formarse. Un estudiante puede aprender de memoria un pensum, pero no sabrá extrapolarse a éste.

D. DEJANDO EL PAPEL ACTIVO AL ESTUDIANTE

Ahora si no se enfoca sólo en la carga del conocimiento, sino en **la forma en la que se va a transmitir**, obligando el estudiante a investigar, por ende a errar, se creará no sólo un técnico superior en arquitectura o ingeniería, o cualquier otra disciplina, capaz de reparar, sino en un ingeniero o arquitecto, o cualquier otro profesional, capaz de hallar en el momento oportuno las herramientas que le serán necesarias para resolver un problema concreto, teórico u práctico.

E. EL PELIGRO: LA PARCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

El peligro puede ser la parcialización del conocimiento, si suponemos que la enseñanza por memorización sea universalista, lo que en lo personal no creemos, dado de que es imposible, salvo para un número muy escaso de personas, acordarse de todo, y dado que, por encima de esto, tener memoria visual no implica obligatoriamente (aunque tampoco lo impide obligatoriamente) tener las capacidades necesarias para conectar los hechos recordados.

F. LA VENTAJA: LA PROACTIVIDAD DEL ESTUDIANTE COMO ENTRENAMIENTO A LAS NECESIDADES DE RESPUESTAS EN SU FUTURA ACTIVIDAD PROFESIONAL

La ventaja mayor es que crea no reproductores, sino hacedores. Muchos de los desaires de las utopías políticas nacionalistas de hoy todavía es que siguen asumiendo que es

suficiente nacionalizar empresas fructíferas para obtener ganancias. Pero por falta de personal capacitado más allá que para reparar modestamente partes de lo que se va quebrando por el uso, no hay quien pueda reconstruir o replantar lo adquirido ya montado. Por lo que, el día que se termina de desmoronar lo que fue creado por otros que ya fueron despachados, la empresa periclitó, así como sus empleados, sus salarios, y, ante todo, la producción que ahí se realizaba.

G. LA NECESIDAD: LA CREACIÓN DE FONDOS DOCUMENTALES Y DE LABORATORIOS

Sin embargo es también una utopía, aunque con buenas intenciones, querer orientar el proceso de aprendizaje por competencias si no se tienen libros de especialidad, ni laboratorios donde hacer pruebas.

El estado casi inexistente de las bibliotecas nacionales, universitarias y públicas, no habiendo privadas tampoco, implica la necesidad urgente, primero de buscar recursos para comprar materiales especializados, segundo ampliar cuatro u cinco veces con meta a multiplicar aún más este fenómeno los edificios contenedores de libros y revistas, tercero incentivar y apoyar el uso educativo de internet entre los estudiantes.

H. LA SEGUNDA NECESIDAD: DOMINAR IDIOMAS

Por ende, la misma escasez de información así como la ya referenciada, tanto por Mariano Fiallos Gil en su época como por la editorial Alianza en su oportunidad, casi inexistencia de investigaciones en lengua española, y más aún

la inexistencia del poco material existente dentro el país, implica la imperiosa obligación del mundo docente de formarse al uso de lenguas extranjeras, para imponer el mismo esfuerzo a sus estudiantes.

Obviamente entendemos por ahí las lenguas romance, en primera instancia, por su similitud con el idioma español, y también porque en ellas fueron escritos gran densidad de material, a saber: francés, italiano, portugués. En segundo lugar, el inglés, inevitable por su papel central en todos los ámbitos contemporáneos: los negocios, las ciencias, las finanzas, los intercambios internacionales. Y por último el alemán, lengua en la que también se produjeron muchos textos científicos, por ser de origen germánicos muchos de los mayores científicos de los últimos siglos.

I. LA VENTAJE DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Claro, este panorama, que implica poner el estudiante a trabajar, no tiene mayor posibilidad en los Universidades privadas nacionales, en el contexto actual.

Ya se ha hablado mucho de las enormes lagunas con las que entran a la Universidad los bachilleres nacionales. No son analfabetas, pero sí son iletrados. Es decir, y hemos hecho varias veces la prueba de ello, que no son capaces de entender un texto de mediana complejidad. El último ejemplo que hemos utilizado en una clase de Historia del arte, no para comprobarlo, pero que sí nos lo comprobó, fueron 3 párrafos de la "*Introducción*" a los *Ensayos sobre iconología* de Erwin Panofsky (mandamos al lector a que se reporte a la misma para que se haga una opinión más clara), tratando de

una incoherencia iconográfica referida a una figura femenina con espada y bandeja en la que lleva la cabeza de un varón, la pregunta siendo si se tratase de una Judit (por la espada) o una Salomé (por la bandeja). Pasaremos las perlas que no vienen aquí al caso, yendo de simples y llanas críticas al autor, que escribía mal, hasta conclusiones asombrosas como qué se trataba de una Judit-Salomé, las cuales eran las mismas según la *Biblia*. Cabe precisar que es tanta la dificultad lectora que, después de dos sesiones enteras de clase (3 horas) de corrección, con el mismo examen (esta vez con el libro abierto, se pedía un resumen, no una memorización) fueron en un 60% iguales las respuestas y contrasentidos.

Esta dificultad ha dibujado el panorama educativo nacional. Muchos estudiantes huyeron hacia el sistema privado, con pretexto de mejor calidad, cuando en realidad es por mayor facilidad, para quien puede pagárselo, en la relación entre estudiante e institución. Es obvio que a un estudiante a quien se cobra 250 \$ mensuales durante 3 o 4 años, no se le va a molestar demasiado, ya que tampoco a este precio se le puede pedir repetir una sesión. Al final de cuenta se le da, con pomposa recepción en el Teatro Nacional (si se nos permite un mal juego de comparación arquitectónica, bajo los falsos espejos de la gran Sala del Teatro Nacional) o el Holliday Inn, un diploma contra un pago redondo de 2500 \$ para cancelación final. Esto resume, más que mil palabras, la relación con el estudiante. Por ende, es poco probable que, seriamente, ninguna de nuestras Universidades privadas hagan los pasos necesarios para implementar sus aún más fantasmáticas bibliotecas que las de las Universidades

públicas, o para dar a sus estudiantes el beneficio de un aprendizaje por competencia, dado que, primero, no tienen plantas fijas de profesores, segundo, no tienen presupuesto para pagar formación de éstos en el ámbito de la competencia, tercero, aunque que dieran los dos anteriores pasos, no tienen la voluntad de enfrentarse al reto de poner trabajar a sus estudiantes. Dado el peligro que si se les molesta mucho, pueden irse a otra Universidad privada, mucho menos exigente, lo que aquí sobra en todas partes.

No hablemos del hecho de que, además, los docentes que imparten clases en estas Universidades privadas son, en una gran mayoría, los mismos docentes de las Universidades públicas, regidos por el artículo 140, que les permite dar clase aquí e allá. Por lo que **la competencia docente es idéntica entre el sector público y el privado.**

Con la diferencia que todavía en el sector público se puede valorar objetivamente (por lo menos un poco más que en el sector privado) el esmero de un estudiante.

J. DE UNA ÚLTIMA IDEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN REZAGADA DEL SIGLO XX

Una de los mayores errores del finales del siglo XX, en Nicaragua como en Francia y en el mundo, ha sido creer que todos los males venían de la educación, por lo que se implementaron planes para desmultiplicar el número de bachilleres, antiguamente de un 40 a 60 % por promoción, pasaron en los años 1980-1990 a un 90%, logrando, no un mejoramiento en la entrada laboral, sino un abarrotamiento en

las Universidades, y una desvalorización palautina de los diplomas.

De ahí se puede deducir cuan falsa es la idea que sigue vigente en la Universidad privada nacional, y que promueven los estudiantes, a pesar de ver a gran número de egresados convertidos en taxistas, de que el diploma lo es todo.

Lo es, para el país, y para el individuo que de él participa, la competencia específica, que nos hace mejores, y por ende más necesarios que los demás.

Mientras Nicaragua no será un proveedor, sino que seguirá siendo un consumidor de ciencia y tecnología ajena, no tendrá posibilidad de éxito para sus egresados dentro del país, porque no habrá adonde ubicarlos.

De la misma manera, mientras nuestros estudiantes no entiendan que ir a la Universidad no se trata meramente de una imitación barata de los E.U. con giras al Shamán, y fiestas repetidas (aún cuando esto sea parte de la diversión de la época de estudios), y que el diploma en sí no es nada, sino que lo que importa es la calidad de la formación obtenida, no tendrán posibilidad de éxito como profesionales en su país, porque, no dándole nada a éste, tampoco éste le devolverá nada.

K. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Un país se hace de su gente. Un país logra éxito a través la calidad de sus profesionales. La cual se crea conforme el grado de exigencia que se les pide a los estudiantes mientras estén dentro del sistema educativo.

Masaya, martes 3 de junio del 2008

Managua, miércoles 4 de junio del 2008

Competencia y habilidad - Disquisiciones

"En la ciencia como en el amor, la concentración en la técnica acaba produciendo impotencia."

(Peter Ludwig Berger)

"Puede decirse que la diferencia más sobresaliente entre los hombres de ciencia y los demás profesionales es que los primeros aceptan su ignorancia y parten de ella para realizar sus trabajos y observaciones, mientras que los segundos basan sus actividades en los conocimientos que ya poseen o creen poseer."

(Ruy Pérez Tamayo)

En su venida a Nicaragua, para dar charlas sobre competencias a finales del año 2011 en la Universidad Nacional de Ingeniería UNI-Managua, el español Juan Antonio GarcíaFraile, contra el Tuning que según él no lo hacía, distinguía la competencia de la habilidad diciendo que su

abuela tenía habilidad en la cocina, pero que eso no hacía que tuviera competencia de chef.

No habiendo especificado más su punto de vista, nos queda por ilustrar nuestras reflexiones intentando acercarnos a su pensamiento, imaginando lo que significaba concretamente.

En efecto, ideal e ideológicamente, el concepto es relativamente simple. Es la misma diferencia entre la experiencia (que no se puede compartir) y la ciencia (que se puede enseñar) de Aristóteles, o entre el constructor (genuino u ingeniero) y el arquitecto.

Sin embargo, de la misma manera que nos parece que el concepto de competencia tiene que ver, contrariamente a lo que se suele considerar, con el conocimiento, y que la competencia parte obligatoriamente de una adquisición de conocimientos (ver nuestro artículo sobre este particular), de igual forma nos parece que la competencia es una habilidad.

Según Joan Mateo y Francesc Martínez, en *Más allá de la medición y la evaluación educativa* (Madrid, La Muralla, 2006):

"Cuando alcanzamos la comprensión de un saber desde su lógica interna, la que permite seguir profundizando en su

construcción y desarrollo, decimos que hemos alcanzado el dominio o adquisición de un conocimiento.

Cuando relacionamos este conocimiento concreto con un contexto de realidad y ampliamos nuestro campo cognoscitivo entendiendo e interpretando el conocimiento en función de la realidad con la que se relaciona, nos hallamos frente a una capacidad.

Cuando esta capacidad se manifiesta y permite la aplicación del conocimiento sobre una realidad específica para su transformación, estamos situados en el dominio de las habilidades.

Cuando una realidad compleja exige seleccionar entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con dicha realidad, aquellas que se requieren para su comprensión y transformación nos encontremos frente a una competencia. Su desarrollo en la persona exige no tan sólo capacidad de gestión global de las mismas sino también un cierto grado de conjunción con determinadas actitudes y valores personales."

Intentamos hallar en internet
(<http://www.slideshare.net/mnperezdc/competencias-destrezas-y-habilidades>,

http://www.educra.cl/documentacion/articulos/aprendizaje/18_desarrollo_habilidades_aproximacion_conceptual.html,

<http://es.shvoong.com/humanities/1747742-habilidades->

destrezas/,

http://grupos.emagister.com/debate/enfoque_de_competencia_habilidad_destreza_y_capacidad/1012-38820,

http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/orientaci%C3%B3n_de_personal/..%5Ccompetenciasorient.htm,

[http://www.ccbenv.edu.co/new/seminario/Articulo%20%20El%20modelo%20de%20las%20competencias%20\(Tobon\).pdf](http://www.ccbenv.edu.co/new/seminario/Articulo%20%20El%20modelo%20de%20las%20competencias%20(Tobon).pdf)

,

<http://www.canem.org/recursos/CONFERENCIA%20COMPETENCIAS%20SERGIO%20TOB%C3%93N.pdf>,

<http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/libro%20competencias%20final.pdf>,

<http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080718235844AAsMrs7>) una diferencia entre competencia, destreza, capacidad y habilidad, sin éxito.

De hecho, son sinónimos. En el artículo de wikipedia en español sobre "*Competencia*", en referencia, precisamente, al libro de S. Tobón, J. Pimienta, y García Fraile, titulado *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (México, Pearson, 2010), se intenta distinguir: "*habilidades cognitivas, actividades de valores, destrezas motoras y diversas informaciones que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad*". Así, según este artículo: "*Las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño*"

responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado.(Vázquez Valerio Francisco Javier)".

Ahora bien, el mismo concepto de "*habilidades cognitivas*" revela el punto que estudiamos en nuestro artículo sobre "*Competencias y Conocimientos*", a saber que toda competencia parte de un conocimiento.

Por otra parte, si la competencia se resume a un compendio u conjunto de conocimientos, valores y capacidad (o destreza, otro sinónimo) física, estamos ante nada más que un incomprensible objeto, sin definición real.

De hecho, es decir que toda competencia implica la asociación entre el cerebro, la moral y la actividad física, por lo que, básicamente, esto califica cualquier actividad humana, hasta el sueño mismo.

Sin embargo, esta misma definición, demasiada abarcadora, rechaza la especialización que, según entendemos, implica la noción de competencia. De hecho, supongamos que mi competencia resida en el campo de la realización arquitectónica en particular (es decir, idear y diseñar edificios, trazados urbanos, o conceptos de ciudades - pensamos, por ejemplo a Sant'Elia -) o intelectual en general, evidentemente, se moverá mi mano para escribir, ¿pero será esto realmente parte, seriamente hablando, de la competencia intelectual

necesaria para producir lo que un mono no podría hacer, aún que moviera toda la vida, sin parar, sus dos manos?

Nos parece que es ir un poco lejos en la intención de *especialización ampliada* del aprendizaje por competencias.

Ahora bien, asumiendo que el chef tenga competencias que no tiene la ama de casa. ¿No serán estas competencias definidas por un mayor nivel de conocimientos, antes que nada?

¿Y dichas competencias no provendrán de una particular habilidad, desarrollada gracias al mimetismo (recordemos que el mismo procedimiento empírico es el que rige al aprendizaje técnico y profesional entre los aprendices de los oficios manuales tradicionales), mimetismo provocado por una enseñanza basada en el aprendizaje proactivo? ¿No es todo aquello, nada más, que el principio mayeutico de Sócrates?

Asumiendo que la habilidad se trate, no sólo de un mero sinónimo utilizado al azar o porque suena bien (*"Comprender los distintos enfoques de la formación basada en competencias y diferenciar las competencias de otros conceptos, tales como funciones, objetivos, estándares, habilidades, inteligencia y conocimientos."*, [http://www.ccbenv.edu.co/new/seminario/Articulo%20El%20modelo%20de%20las%20competencias%20\(Tobon\).pdf](http://www.ccbenv.edu.co/new/seminario/Articulo%20El%20modelo%20de%20las%20competencias%20(Tobon).pdf)

), sino de una facultad genuina, por ejemplo, que sólo pide ser desarrollada, mediante un proceso educativo, estaríamos todavía ante una incoherencia, por un lado porque se integraría un concepto relacionado con la facultad personal innata con la idea del aprendizaje mediante una relación educativa, y por otro porque no sería la habilidad más que una competencia no todavía desarrollada.

Poniendo entonces, de una vez, que el concepto de habilidad no se distingue del de competencia, sino que la competencia es, sencillamente, lo que se quiere desarrollar en el estudiante para que no sólo pueda reproducir, sino también producir conocimientos y obras, es decir, no ser un simple técnico en arquitectura, sino un arquitecto, no un técnico en computación (que puede reparar una computadora pero no crear una) sino un ingeniero en computación (que podrá crear hardware y software), no un simple ensamblador de zapato sino un diseñador del mismo, veremos que el comentario de García Fraile nos lleva a una crítica más global al concepto de competencia a como se maneja hoy.

Si García Fraile considera que hay una diferencia de nivel entre competencia y habilidad, y que la habilidad no es suficiente en el proceso educativo, sino que se tiene que llegar a la competencia para crear competitividad del egresado, o volverlo competitivo, a como se querrá decir, nos preguntamos entonces por qué es un hecho arbitrariamente

asumido por todos los teóricos de la competencia, incluyendo al mismo García Fraile, que las competencias tienen que ser tan divergentes (según el informe del Tuning por Nestor H. Bravo Salinas - quien usa como sinónimas las palabras competencia y habilidad - para las áreas de: Administración de Empresas, Educación, Historia, Matemáticas, Medicina, Química, Ingeniería Civil, Geología, Arquitectura, Física y Derecho, basado "*en los Informes de las Cuatro Reuniones del Proyecto Tuning-Europa América Latina, llevadas a cabo en Buenos Aires, Argentina, Marzo 2005, Belo Horizonte, Brasil, Agosto 2005, San José de Costa Rica, Febrero 2006, Bruselas, Bélgica, Junio 2006 y México, Febrero 2007*") como para abarcar a la vez la comunicación (Competencia Genérica CG6), la escritura (CG6), el trabajo en equipo (CG17), la preservación del medio ambiente (CG20), la ética (CG26) y el compromiso ciudadano (CG5), etc.

En efecto, ¿será posible que los procesos educativos, aún con todo y su inmanencia (el currículo oculto), puedan formar, desde la Universidad, al estudiante en campos que no le corresponde, como el medio ambiente (en qué además esto se relaciona con las áreas evocadas por Salinas, no lo sabemos)?

Pareciera la competencia un fenómeno tan abierto que puede ser válida para el universo entero. Es suficiente para convencerse de ello de revisar las áreas evocadas por Salinas

en su informe, las cuales fueron propuestas para el Tuning: Administración de Empresas, Educación, Historia, Matemáticas, Medicina, Química, Ingeniería Civil, Geología, Arquitectura, Física y Derecho.

Es cierto que hay competencias genéricas (las que nombramos), y específicas. Y es cierto que estas específicas (en el caso de Medicina) se quedan todas (con el nombre cada una de "*Capacidad para*") en los límites restrictivos de la profesión médica.

La pregunta sigue siendo: ¿por qué se integran valores, digámoslo así, humanos como meta fundacional en la formación particular de estudiantes ya pasados, supuestamente, por la secundaria? Vale en particular esta reflexión por la CG6. Es, en cierto aspecto, tan incoherente como el querer enseñarles a leer a estudiantes iletrados cuando llegan en la Universidad. Que se haga en propedéutico si se quiere, pero no en el transcurso, de por sí corto del tiempo de una carrera universitaria.

Si cabe preocuparse de cuestiones éticas, siempre importantes, bien, que se haga, pero no como meta de competencia propia. Es subyacente, y por ende no absolutamente necesaria de especificarla. Si lo fuera, se plasmaría en las competencias específicas. Y no existiría esta diferencia, que, de por sí, revela esta dualidad, del razonamiento teórico sobre la competencia, entre

competencias genéricas (es decir, demasiado amplias para ser vistas como propias de la disciplina) y específicas (de la carrera). Que sea un juego intelectual para los pedagogos, y dejémoslo así.

Pongámoslo de otra forma: la competencia es útil en la medida de que nos permite concientizarnos de lo que esperamos del estudiante. Nada más. Si no se vuelve tan tequiosa como los objetivos, que se tenían que poner, igualmente, revelando por otra parte la dependencia genética del discurso de las competencias del sobre los objetivos, generales (nada más que dentro del plan de estudios, no macro-estructurales) y específicos, con frases cortas, un solo verbo, etc. Un montón de imposiciones para hacer perder el tiempo en disquisiciones pseudo-pedagógicas, olvidándose de la meta real. Así en Nicaragua teníamos - y tenemos - cursos generales (como la historia del arte) dados en un par de meses (es decir, *toda la historia del arte* en tres a cuatro meses, tiempos respectivos de un llamado cuatrimestre o semestre, y todavía se daban los profesores y las autoridades el gusto de interrogarse sobre la pertinencia de enseñar el arte precolombino y latinoamericano en este tiempo), dados por no especialistas (que nunca han producido ningún tipo de conocimiento), en base por ende a resúmenes (y, en el mejor, pero rarísimo, de los casos, libros) sacados de fuentes muy

secundarias (internet). Dicho claramente: enseñanza vacía, de material muerto, *¡pero con objetivos!*

El paréntesis es aquí importante: de hecho, el concepto de "genérico", que remite al género y por ende a lo filogenético, a la *especie*, trasciende bien el marco de lo "general": *corriente, ordinario*, el cual, aunque opuesto a lo específico: *concreto, ceñido, reducido u señalado*, se queda sin embargo en el campo menos absoluto de un valor pudiendo aplicarse a las virtudes de un objeto particular, siendo el marco de las intenciones de la disciplina respecto de la asignatura, mientras la competencia genérica es la intención más allá de la disciplina, en un plan educacional queriendo orientarse en lo social absoluto, más allá de la misma disciplina.

Más claramente aún, si se quiere: ¿qué se quiere del estudiante de arquitectura, sino que se vuelva un buen arquitecto? ¿Qué implica esto? Nada muy complicado, realmente, que sepa construir, diseñar, dirigir una obra, que tenga nociones de ingeniería civil, que conozca las normas de construcción y las leyes vigentes del urbanismo, que sepa de la historia y la teoría de su disciplina, así como de estética, y alguna que otra pizca de sociología urbana, con el fin no crear jaulas para conejos, ni desvariar completamente en su producción.

¿Es necesario, para plantear esto, preocuparnos de las competencias genéricas (por no decir generales, como los antiguos objetivos) y específicas? Sí, pero también en muchos aspectos no. Si se vuelve una meta metafísica sobre cuestiones de universalidad del aprendizaje y complejidad completa de lo que Voltaire se burlaba ya ("*De todo lo que el hombre puede saber*" decía Pico della Mirandola, "*y de algunas otras cosas*" contestaba él)

Evidentemente que para ser un buen arquitecto, hay que manejar lo que antes acabamos de evocar, y algunas otras cosas, también ser una buena persona (¿pero es indispensable en el caso específico?), y, obviamente, *saber leer y escribir* (en primera instancia para poder estudiar), y también, agregaríamos, *hablar* (competencia, ¡*genérica!*, CG6) y *caminar* (para llegar al aula de clases). ¿Pero cabe ser tan *específico*? Francamente, no lo creemos.

Es ese tipo de ridiculeces que hace que el concepto original de competencia se pierda, nos parece, y sin embargo es muy sencillo: que, mediante no una enseñanza meramente *abstracta* (pero sí *teórica*) - es decir, no dada por simples *graduados* de una carrera, sino por *profesionales* (quienes produjeron ya) que dan clases - sino desde una enseñanza basada en el modelo que es el docente en su actuar y por ende en su pericia para los estudiantes, éstos, por mimetismo

puedan reproducir no sólo el currículo explícito, sino también implícito, y así, de forma pro-activa (poniéndolos a hacer, no sólo a copiar), se vuelvan no meramente, ya lo dijimos, reproductores, sino productores. Es lo que distingue los países poderosos de los sometidos. Nada más. Tan sencillo como esto.

En conclusión decimos que las competencias tienen que ser específicas, porque definen un nivel mayor de especialización. Demasiadas competencias corresponde a un nivel de especialización menor, y de mayor generalidad de dicha competencia.

Pedagogía y Universidad

Nos induce a plantearnos el problema de la relación entre pedagogía y Universidad la estrecha conexión que dicha relación suele tener en el suelo nacional nicaragüense, y probablemente en más o menor grado en toda Centroamérica, conforme un interés de los maestros más relacionado hacia la calidad inter-relacional entre docente y estudiante que en el peso propio de la materia dada.

a) Etimología

"Educación es formar al ser humano para el cambio permanente y aún para la eventual crisis producto de la transición."

Miguel Angel Buonarroti

La etimología de la palabra "*pedagogía*" sin embargo nos plantea una dicotomía: proviene de "*paidagogós*", esclavo que traía y llevaba los niños a la escuela, de las raíces "*paidos*": "*niño*", y "*gogía*": "*llevar, conducir*".

Por lo tanto, a la educación adulta, que es el principio universitario, aún cuando se trata de jóvenes adultos, no se debería aplicar el concepto de pedagogía.

b) Historia

"Educar es adiestrar al hombre para hacer un buen uso de su vida, para vivir bien; lo cual quiere decir que es adiestrarse para su propia felicidad."

Antonio Maura

Ahora, vemos si esta consideración meramente lingüística adquiere algún valor en la situación formativa real.

La educación tal como la conocemos, mal que bien, se basa en modelos heredados.

Sin embargo, los sistemas anteriores (antiguo, medieval e incluso moderno) no se orientaban tanto a los niños, sino a los adultos. En la antigua Grecia, la atención a la educación era limitado, y se relacionaba, para los niños, con aprender de memoria exhortaciones, elogios, y panegíricos a los héroes de antaño, para después pasar a formar el cuerpo para la vida física y militar. Las niñas básicamente carecían de esta educación, por lo que Platón puede preferir la compañía varonil en cuanto a debate y discusión.

En el mundo romano, los padres enseñaban a sus niños rudimentos de habilidades agrícolas, domésticas y militares. En el siglo IV a. J.C., aparecen escuelas, llamadas "*ludi*", cuyo nombre define perfectamente el rol de escuela de juegos.

Ahora bien, tanto la antigua Grecia como la edad media, que de Roma hereda el modelo griego, se interesan más en la educación varonil, del hombre libre en Grecia, eclesiástico en la edad media, hacia los respectivos renacimientos isidoriano (en la España visigoda de Sevilla y Toledo) y carolingio (en los actuales Francia, Alemania e Italia), lo que en el segundo caso derivará en la emergencia y el auge de las *scriptoria*.

Obviamente, las escuelas filosóficas griegas se desarrollaron a través de la voluntad de hombres libres, adultos, de mejorar y ampliar sus conocimientos y aptitudes sociales, intelectuales y políticas. De ahí el método socrático de la mayéutica, donde cada quien, acompañado y orientado más que obligado por el maestro (a diferencia de lo que ocurría con los niños a quienes se les imponía a fuerza de bastón y reprimenda aprender sus lecciones y deberes), llega a construir su propia verdad, mediante su propio camino.

c) El sistema actual

"Educación, es lo que la mayoría recibe, muchos transmiten y pocos tienen."

Karl Kraus

El reciente interés por la niñez, que empieza con Rousseau, tiene como antecedentes entonces las mismas limitaciones e historia que lo anterior. En la escuela del siglo XIX hasta la del siglo XXI, el niño tiene que aprender materias que se le impone.

A diferencia, entonces, de la Universidad, donde cada estudiante elige, además de la carrera particular que quiere cursar, las asignaturas, dentro y fuera del pensum de su propia carrera, es decir, tanto las asignaturas obligatorias como las libres, sea mediante la elección de docente, o de temática general del curso dentro de opciones variadas para una misma materia. Debemos reconocer que esta variedad, desgraciadamente, todavía no llegó a nuestros países centroamericanos, donde se enseñan materias en forma general, con datos no especializados, lo que en otra perspectiva nos cuestiona crudamente sobre la formación final de los estudiantes. De hecho, en las Universidades nacionales, a la no especialización de las materias (por lo que los docentes son sustituibles al infinito), se suman la aguda preocupación de que sólo en los últimos años de carrera se le da materias directamente relacionadas con su oficio futuro, así como el carácter obligatorio y no selectivo de las materias impartidas.

Por lo que, en muchos aspectos, nuestras Universidades se diseñan como escuelas superiores para post-adolescentes, más que como Universidades en sentido literal para adultos.

c-1) Elegir su materia

"El fin de la educación es enseñar al hombre a educarse a sí mismo cuando los demás hayan acabado de educarlo."

Padre Tomas Morales

El estudiante, al elegir qué carrera cursar, ya hace un trabajo de discriminación.

Desgraciadamente, en nuestras instituciones, esta elección no se da, parte por la situación económica y las pocas salidas profesionales, parte por el bajo bagaje cultural con el que nos llegan los estudiantes.

La ausencia de futuro profesional a la vista provoca que lleguen los estudiantes a la Universidad sin mayor entusiasmo, con la paradoja de una creencia, irracional, en que con un diploma en mano lograrán mayor inserción social, y de una falta total, no sólo, lo que es común a todos los estudiantes del mundo que ingresan en la Universidad, de conciencia clara de lo que quieren hacer después del bachillerato, sino también de mínimo interés o exultación ante conocimientos o prácticas nuevos.

El bajo nivel cultural, que viene redundar el problema de la falta de salidas profesionales, les impide emocionarse ante el propio hecho del aprendizaje en sí. La ausencia casi total de objetos sociales de emulación hacia el conocimiento

va en contrasentido de la propuesta de la Universidad. Sin museos, sin libros (demasiado caros, escasos), sin librerías (que no sean ventas de artículos de papelería), sin bibliotecas (municipales, nacional, universitarias) dignas de este nombre, con escasas salas de cinema a precios demasiado alto, sin disquerías, con acceso selectivo al cable (por el precio), con canales nacionales paupérrimos en cuanto a programación se refiere, con arquitectura patrimonial en vía de desaparición y ninguno edificio o monumento reciente que tenga algún atractivo estético, sin parques de ciudad ni de preservación y descubrimiento de la flora y la fauna, sin industria nacional y por ende sin la emoción de las mega-construcciones, de poder construir flotillas de aviones, barcos, o cohetes espaciales, sin laboratorios ni institutos farmacéuticos, químicos o físicos que puedan inducir a trabajar en la creación de cosméticos, del descubrimiento de lo infinitamente grande o pequeño, de la genética o el espacio, el recién llegado a la Universidad no tiene meta que cumplir, a la vez porque, como dijimos, la sociedad no le ofrece ninguna, y a la vez porque no se imagina nada de lo que, primero, nunca se ofreció a su descubrimiento o fascinación, y segundo, por ende, no puede idear sin bases previas.

De alguna forma, podemos decir que la sociedad entera, desde sus más adentros (por la falta de voluntad política de mejorar el sistema, y por una autarcía social generalizada de padres a hijos), tiene la responsabilidad de

habérseles arrancado desde antes de inscribirse, no sólo la oportunidad de alcanzar una vida mejor, a nivel material, sino también el sueño de conocer y experimentar cosas emocionantes.

A donde que descansa su vista, ven el mismo panorama, y lo peor es que ni siquiera lo ven. Rezongan frases hechas por sus mayores sobre una situación pésima, pero no tienen ningún interés en mejorar, porque reproducen lo que le estamos heredando: una vida carente de calidad de progreso. Sin mayor ambición que el vivir el día a día.

c-2) Elegir sus asignaturas

"El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento."

Albert Einstein

De la misma forma, al inscribirse en la Universidad, saben de antemano que será sólo en el tercer año (es decir dos años antes de salir graduados) que se le dará clases relacionadas con su currículo. Por lo que pasarán tres de cinco años esperando saber de su materia, y aprendiendo a la fuerza de cosas que si ya no las saben, no le debería tocar a la Universidad revisarlas, y si ya se las saben, verlas le hace simple y llanamente perder su tiempo al estudiante.

Y, obviamente, no es por ser jóvenes, que su tiempo es menos precioso que el de cualquiera de nosotros.

En estos tres años de teorías generales, se le dará un gran número de información, que no sólo nunca tendrán que utilizar, sino que, precisamente por ser general, es accesible mucho más rápido y completa, en medio día de internet.

Al quitarles la atracción de lo emocionante, la potestad de elegir su propio pensum dentro de su materia, le quitamos, asimismo, la posibilidad de integrarse como "*partie prenante*" de su propio destino como profesional en proceso de construcción, reduciéndole de nuevo al estado anterior (contrario a todo proceso constructivo, en particular psicológico, de los adolescentes y post-adolescentes, quienes buscan más bien liberarse del yugo adulto y tomar sus propias decisiones), de obediente niño a la orden de sus maestros.

Al quitarles derecho de construir su propio conocimiento, dentro de un marco general obligatorio, pero según sus propias variantes, del mismo golpe les desresponsabilizamos, esperando sin embargo que hagan trabajos serios, no plagien páginas internet enteras en "*copy-paste*", cuando nosotros mismos le reservamos durante tres años consecutivos conocimientos básicamente enlatados.

Evidentemente también, al desresponsabilizarles, les hacemos un pequeño favor: no tendrán que tomar ninguna decisión aún; y les regalamos una mayor desgracia: no les preparamos para ser adultos de pensamiento libre, sino que les

criamos para ser obedientes mano de obra sumisos a máquinas siempre más grandes que ellos: sea en la empresa privada, en las zonas francas o en el Estado.

Así cuando le otorgamos títulos de Licenciados (en Administración de Empresa, en Comercio, etc.) y de Ingenieros, en realidad graduamos a Técnicos Superiores, no capaces de crear, sino propios para reparar. Nunca ninguno de nuestros "Ingenieros" diseñará un solo par de zapatos deportivos, conforme las leyes experimentadas de la dinámica, la estabilidad, la elasticidad, la densidad, y la velocidad, ni elegirá, tampoco, los materiales ni las formas más adecuadas a dichas leyes y objetos, porque, primero, no tenemos las instalaciones necesarias para fomentar ningún tipo de investigación, mucho menos tratándose de alta tecnología, y, segundo, porque él mismo carecerá de las habilidades y conocimientos teóricos y experimentales suficientes para poderlo hacer. En cambio, sí, podrá ensamblar los elementos de miles de pares de zapatos deportivos en una zona franca.

Nunca diseñará un solo carro, ni tendrá que pensar en los materiales para realizarlo, pero sí podrá reparar los de las marcas del momento vendidos en el país y hacerlo vivir hasta que lleguen otros un poco menos antiguos deshechos allá pero todavía reutilizables aquí.

A como las empresas nacionales son meramente de servicio porque no tenemos ninguna instalación ni ningún

ingeniero capaces de fomentar empresas comerciales o secundarias. Las secundarias en el país son importadas por zonas francas para realizar a menor costo y muchas peores leyes de seguridad social, lo que en sus propios países les costaría el triple o el cuádruple dar a hacer.

Las empresas comerciales son esencialmente extranjeras (Pizza Hut, Subway, etc.), y en realidad, por el mismo nivel económico del país, se quedan estancadas a una o dos sucursales en toda la nación.

Las empresas primarias, si bien las hay, con machetes y yuntas de bueyes, careciendo absolutamente de métodos tan básicos por ejemplo como tractores para mejorar el rendimiento. Seguimos, al llegar a su fin ya la primera década del siglo XXI, desforestando sin ton ni son, desconociendo los principios más simples de protección ambiental (recuperando carros de alta polución importados, regalados o de segunda mano vendidos a precios de nuevo, rehabilitando sin fin coches, y aún peor buses urbanos e interurbanos, con los más antiguos sistemas de escape), seguimos con producciones de monoculturas que, por obediencia a necesidades extranjeras o necedades caudillistas del momento, matan cualquier microsistema.

c-3) Elegir su especialidad

"El principio de la educación es predicar con el ejemplo."

La Investigación en la Enseñanza de la Arquitectura |

Al atrasar a nuestros estudiantes en su recorrido, le reducimos proporcionalmente su pertinencia como expertos graduados.

Si la secundaria es mala, hay que reformarla. Pero no puede la Universidad seguir solucionando gangrena con parches, proponiéndose ser *per se* "*cautère sur une jambe de bois*" o "*carabina de Ambrosio*".

Al estancar nuestros estudiantes en clases de orden general, nos deja sospechar de la competencia de los docentes como especialistas de sus materias, de las instituciones a reformar sus currículos, y revelamos un *status quo* que perjudica gravemente a nuestra sociedad a largo plazo.

Se habla en las clases de filosofía impartidas a todos los estudiantes de la mayoría de las carreras, de ciencia exógena y endógena.

De manera más sencilla y directa, no hay ciencia si no hay instalaciones para practicarlas. Las ciencias son experimentales. Necesitan, por ende, de laboratorios.

Ahora bien, de qué sirven laboratorios sin experiencia. Se necesita de un guía, es decir, un profesor con competencia comprobada, de un profesional cuyo mérito no reside en cuantos puntos le dan los estudiantes a final del período de clase (eso es de relación interpersonal) sino en cuantas publicaciones científicas, cuantos proyectos realizados tiene.

Eso vale tanto en ciencias humanas como en ciencias duras y aplicadas.

Tal vez es suficiente tener como profesor de matemática a un recién egresado, pero no así en arquitectura, en ingeniería, en ciencias jurídicas, en psicología, literatura, etc.

¿Qué conocimiento serio puede proveer de la experiencia clínica un joven Licenciado en Psicología? Si todavía no ha tenido pacientes, y por excelente alumno que haya sido su experiencia en la cura psicoanalítica es tan limitada como el número de sus pacientes.

¿Será pertinente pedir a un joven Licenciado en Ingeniería Industrial dar clases de química aplicada, si todo lo que podrá hacer es, a dura pena, reproducir los pocos experimentos hechos por él en clase con su profesor en los meses anteriores? Evidentemente que no. Si queremos producir aluminio y transformarlo en hojas finas para cocina, en marco de bicicleta o en casco de barco, mejor acudir a un Ingeniero que tenga varios años de experiencia en una empresa de producción por electrólisis.

De la misma manera, ¿de qué me servirá enseñarle a un estudiante en Química industrial filosofía medieval?, aunque sea importante para el cultivo de su espíritu. ¿De qué me sirve enseñarle matemática a un estudiante de Filosofía?, aún cuando éste podrá proponerse algún día orientarse a la epistemología, historia o filosofía de las ciencias.

Obviamente, nunca voy a lograr darle un nivel de especialización mínimo en Filosofía a un estudiante de Química, ni en Matemática a un estudiante de Filosofía, así que ¿cuál es el punto? ¿Repetir lo ya visto en la secundaria, o paliar a los errores y fallas de ésta?

Es importante, al igual que el profesor que se les da a los estudiantes sea un verdadero especialista, no un simple egresado, que se les de lo más temprano posible a los estudiantes la oportunidad de especializarse, por ende el primer año tiene que ser general en su materia, para en los años consecutivos que pueda elegir su especialidad dentro de su carrera.

d) Conocimiento y competencia

"Enseñar no debe parecerse a llenar una botella de agua, sino más bien a ayudar a crecer una flor a su manera."

Noam Chomsky

La Universidad es en la incapacidad de llenar todos los conocimientos existentes. Tampoco lo pueden hacer la secundaria, ni los padres.

Así que es inútil a nuestro parecer que la Universidad posponga la ilusión del Saber absoluto. Por lo que, uno, cada docente tiene derecho a la incompetencia sobre cierto tema, y dos, que, debido a la fuente permanente de información y la

facilidad de acceso a internet, lo que se le debe proporcionar al estudiante, no son datos que igual podrá hallar en la red sin nuestra ayuda, sino experiencia particular valiosa por su nivel de especialización.

Así que el docente debe ser un especialista confirmado y reconocido, no un recién egresado.

El recién egresado de alto rendimiento académico puede ser ayudante de un docente.

La contraparte de lo que acabamos de plantear es que los docentes no sean personas sustituibles, sino imprescindibles del funcionamiento de la Universidad, y que ésta promueva, valore, reconozca, fomente, apoye, y cree las condiciones necesarias a la investigación para sus docentes, reconociendo a sus docentes-investigadores de forma inequívoca la autoría inalienable de sus descubrimientos.

Por lo que la Universidad prestará el medio a través del cual especialistas, profesionales, reconocidos en su campo, darán charlas sobre su propia especialidad, conforme su grado académico, a estudiantes que habrán en conciencia (según mejor le convenga respecto de sus propias elecciones de especialización) elegido recibir de este docente más que de otro estas conferencias sobre esta temática particular dentro de la especialidad.

Asumiendo que hablemos de estudiantes de Arquitectura, para la Asignatura de Historia de la Arquitectura Contemporánea, deberían no tener dos o tres profesores que

le den el mismo contenido, además difícil de cumplir a cabalidad (por el gran número de corrientes, arquitectos y obras preeminentes), sino dos o tres especialistas, entre los cuales podrán elegir temáticas diferentes.

¿Qué importa cuantas horas-clase se le da a un estudiante, si al final recibe lo mismo que puede hallar en internet? Ahora, diferente es si entre los tres profesores potenciales, uno, especialista de la vanguardia, le da una clase sobre los Manifiestos vanguardistas y el cumplimiento de sus objetivos en las obras realizadas, otro, especialista de los problemas de restauración, aborde la obra de Viollet-le-Duc y el neo-gótico, y el último, especialista de la cuestión postmoderna, abarque, por ejemplo, la temática deconstructivista y regionalista en arquitectura, artes y letras en la segunda mitad del siglo XX.

Problematizando para el estudiante, los docentes lo forman especializándole.

d-1) El estudiante y el conocimiento como responsabilidad autodidacta

*"Educar no es dar carrera para vivir, sino temprar el alma
para las dificultades de la vida."*

Pitágoras

Otra cosa será la responsabilidad del estudiante ante su propio proceso de aprendizaje.

Un docente no es una enciclopedia.

Un curso de Universidad no es un compendio de saberes, es el "*compte-rendu*" en movimiento de investigaciones en perpetuo proceso. La calidad de la enseñanza, no sólo dependerá de la pericia del docente, sino también del interés del estudiante en aprender, el cual se comprobará de la forma más natural: primero por su empeño en investigar y traer a clase elementos nuevos para debatirlos en el grupo; segundo por su producción dentro de la clase, no sólo de participación, sino de producción de conocimiento, problemáticas, proyección y planteamientos.

d-2) Pedagogía y Andragogía

*"El educador mediocre habla. El buen educador explica.
El educador superior demuestra. El gran educador
inspira."*

William Arthur Ward

Es, precisamente, de esto que trata el presente trabajo: si la pedagogía, en la teoría y en los hechos, toca a niños y les orienta arbitrariamente (exceptuando el intento de Summerhill), la andragogía, como lo plantearon todos los teóricos de esta disciplina, depende del adulto ("*andros*": "*hombre*"), como lo

expresó Alexander Kapp en 1833 al referirse a la escuela de Platón, es una concepción de la educación orientada hacia los adultos, en la que, como lo definió a su vez Eduard C. Linderman, las bases son: la individualidad de la necesidad de cada estudiante, la auto-motivación y la auto-regulación en el aprendizaje.

Por lo que, conforme las cuestiones ya tratada en nuestro anterior texto ("*Carta abierta sobre la educación en Nicaragua*"), al igual que los conceptos de competencia, que son al centro de los procesos de Acreditación centroamericanos, la andragogía tiene dos principios que son, lo dijo Félix Adam, la participación y la horizontalidad.

La participación es el principio que permite al estudiante auto-determinarse y tomar las riendas de su propio destino. Creando su propio conocimiento, porque lo experimenta (en la investigación), no reproduciéndolo (como el niño que, según la feliz imagen de Françoise Dolto, vomita tal cual el saber aprendido con el fin de complacer a los adultos). No podemos obviar que ya no estamos frente a un niño que debe acumular una cultura general común a todos los demás, sino ante un adulto que debe hacer las elecciones necesarias a su orientación profesional, para en el mejor de los casos obtener satisfacción al realizarse como persona y como profesional, ganándose la vida haciendo lo que más le place.

La horizontalidad es la consideración que, pasada la época de la secundaria, en la que la institución tenía la absoluta

responsabilidad de igualar los niveles, alcances y logros de conocimiento y capacidad entre todos, la Universidad debe transmitir conocimiento y prácticas lo más especializados posibles, por lo cual es imperativo que el estudiante, sea proactivo en su aprendizaje, adquiriendo así un nivel de "*vis-à-vis*" con el docente, para poder hacerle las preguntas pertinentes en pos de la mejor comprensión de los datos proveídos por el maestro. Y sólo el estudiante está en capacidad de conocer sus propias necesidades, deseos, intenciones, preocupaciones respecto del mejor aprovechamiento y manejo de los conocimientos y práctica que viene a compartirle el profesional.

Además de la obvia necesidad de locales, laboratorios, instalaciones y materiales, en particular tecnológico y de información, es decir, bibliográfico (todo esto le corresponde a la institución), para poner en función estos dos principios, volvemos a agregar, para que funcione a cabalidad, la indispensable emoción, empatía, del estudiante con su materia. El estudiante debe disfrutar de su materia para gozarla plenamente y lograr ahondar en ella, no únicamente descubriéndola, sino haciendo de ella su vida, del ingreso en su carrera en adelante, ya que será, en forma de libre decisión, su oficio para toda la vida.

e) Conclusión

Es la libertad, que implica mayor responsabilidad, del estudiante en la Universidad. Que hace que pueda cambiarse libremente de carrera, si la que eligió no le gusta. Lo que hace que, dentro de su propia carrera, le debe corresponder elegir su especialidad y las asignaturas que le ayudarán a lograrla.

Es por eso, que el joven pasa de ser alumno (del latín "*alere*": "*alimentar*", en francés: "*élève*": "*el que se cría*") a ser "*estudiante*" (en francés "*étudiant*": gerundio del verbo "*étudier*": "*estudiar*"): estar estudiando (/en proceso de estudiar), por lo que el estudiante, para nosotros, comparte algo con Jesús, a como Arjona lo define en su canción, ya que: "*es verbo no sustantivo*".

La inquietud como motor del aprendizaje - Acerca del problema bibliográfico en Nicaragua

"A taste for general information, not promptly checked, had soon begun to sap his manhood. There is no passion more debilitating to the mind, unless, perhaps, it be that itch of public speaking which it not infrequently accompanies or begets. The two were conjoined in the case of Joseph; the acute stage of this double malady, that in which the patient delivers gratuitous lectures, soon declared itself with severity, and not many years had passed over his head before he would have travelled thirty miles to address an infant school. He was no student; his reading was confined to elementary textbooks and the daily papers; he did not even fly as high as cyclopedias; life, he would say, was his volume. His lectures were not meant, he would declare, for college professors; they were addressed direct to 'the great heart of the people', and the heart of the people must certainly be sounder than its head, for his lucubrations were received with favour. That entitled 'How to Live Cheerfully on Forty Pounds a Year', created a sensation among the unemployed. 'Education: Its Aims, Objects, Purposes, and Desirability', gained him the respect of the shallow-minded. As for his celebrated essay on 'Life Insurance Regarded in its Relation to the Masses', read before the Working Men's Mutual

Improvement Society, Isle of Dogs, it was received with a 'literal ovation' by an unintelligent audience of both sexes, and so marked was the effect that he was next year elected honorary president of the institution, an office of less than no emolument--since the holder was expected to come down with a donation--but one which highly satisfied his self-esteem."

(Robert Louis Stevenson, *The Wrong Box*, 1889,
cap. I "In Which Morris Suspects")

a) Introducción: ¿Qué es un estudiante universitario?

En nuestro artículo anterior, titulado "*Pedagogía y Universidad*" (*Revista Katharsis*, www.revistakatharsis.org, No 9, dic. 2009), apuntábamos cómo las peculiaridades de la Universidad, respecto de la primaria y la secundaria, implicaban hacer derivar, desde la misma etimología del nombre atribuido a los cursantes de estas respectivas instituciones, la cuestión del ámbito de la transmisión al ámbito del saber, y del saber hacer - que es una forma particular del saber -.

Recordemos que el cursante de primaria y secundaria se llama "*alumno*", en francés "*élève*" (el que está criado, que un maestro "*élève*" y educa), mientras el cursante de Universidad se llama "*estudiante*", en francés "*étudiant*" ("participio presente" del verbo "*étudier*", es decir, gerundio español: "*estudiando*"). De hecho, este uso del gerundio en la

segunda denominación, más clara en francés, fue inútilmente trasladada al español por los pedagogos en el caso del reciente neologismo y, en cierta forma entonces, galicismo, "*educando*", palabra inventada para distinguirla del "*educador*" insistiendo a la vez sobre la participación activa del cursante en dicho proceso.

b) Metodología y problematización del método de enseñanza: hacia un aprendizaje activo

La experiencia personal en el transcurso de los años (desde 1993) como docente universitario nos ha convencido de lo siguiente: si a un grupo de estudiantes acostumbrados a recibir clases, se les impone metas que alcanzar (sea pidiéndoles investigar para exponer sobre un tema particular, sea proponiéndoles un problema que resolver), aunque con dificultades y debilidades debidas a la falta de entrenamiento, ellos cumplen y logran cierto grado de realización.

Dos ejemplos concretos:

En la enseñanza del francés, no se suele introducir a los estudiantes a la cultura del país, por una doble razón sin duda: la misma falta de conocimiento de los docentes nacionales, por ende no se puede traspasar un conocimiento que no se tiene (estamos hablando al nivel más básico de nombres y carreras de cantantes famosos, actores, canciones

y películas, escritores y personajes históricos, eventos sobresalientes, tiras cómicas, etc.), y la idea, equivocada, que aprender un idioma no es obligatoriamente dedicarse al estudio y la comprensión de las costumbres y el medio en que éste cobra vida (podemos, en el caso del francés, acudir, para evidenciar que esta idea es errónea, a la jerga o "*argot*" parisino, que tanto fue resaltado por el cinema francés de los años 1960-1970 con el reconocido e infaltable dialoguista Michel Audiard). Es obvio, además, de que si alguien quiere aprender un idioma, salvo cuando se trata de una necesidad comunicacional (aprender el idioma del país en que nos toca vivir) o mercantil (aprender el inglés por su carácter de idioma de las comunicaciones internacionales, con la esperanza de que en el currículo sea un *plus*), rara vez es directamente *por amor al mismo idioma, sino por haberse enamorado de la cultura del país que lo produce*. Los estudiantes de francés no escapan a la regla. Ven en el francés *el idioma de los franceses*, es decir, sea del amor, de la Torre Eiffel, del París romántico que se imaginen los extranjeros, de *Los Miserables* y de Victor Hugo, de los 3 Mosqueteros, del Conde de MonteCristo, etc. De lo mismo, son las películas vaqueras de John Wayne a las series televisadas románticas como *Friends* que a muchos enamoraron del tan soñado y falsificado "*american way of life*", por lo que en todos los países los adolescentes, y hasta los adultos, mezclan con goce a su

idioma nativo palabras del inglés. En Nicaragua, tenemos el paradigmático "*broder*".

Dicho lo anterior, a pesar de esta falta dentro del proceso de enseñanza, cuando un docente propone a sus estudiantes leer un texto como "*La chèvre de Monsieur Seguin*" o cualquier otro relato, sea de los mismos *Contes de Mon Moulin* o de cualquier otro autor, incluyendo a los cuentos de Perrault, no sólo se les permite aprender visual e intelectualmente formas del discurso (giros y construcciones gramaticales), visibilizar para sí mismos palabras desconocidas o no claramente entendidas en su ortografía, a la vez que acostumbrarse al idioma en sus "*idioms*", sino que se les abre al conocimiento de textos del ámbito cultural que, si alguna vez tienen la oportunidad de conversar dentro del medio francófono, les permitirá compartir conocimientos y referencias en común con su entorno directo.

Igualmente ocurre haciéndoles oír canciones de Brel, Brassens, Ferré, Barbara, o cualquier otro cantante cuya música no impide o complejiza demasiado el entendimiento de la letra. Al hacerles escuchar canciones del repertorio clásico (pueden ser canciones de cuna), no sólo se les abre el oído a "*l'écoute*" del habla en su realidad y su diversidad (mucho más que las reducidas piezas de una sola y corta frase repetida *ad libitum* de los materiales ofrecidos por los soportes tradicionales), ya que son mensajes complejos que el estudiante tendrá, con la ayuda del docente y de sus

compañeros, que reconstruir paso a paso, palabra por palabra (haciendo entrar en juego el reconocimiento auditivo fonético y contextual, es decir, respectivamente, primero de discriminación, y segundo de comprensión auditivas), sino que también se les da gusto al contexto histórico (véase el caso de las canciones "*Le Gorille*" de Brassens, contra la pena de muerte, o de "*Le Déserteur*" de Boris Vian, contra la guerra en Argelia) y al pensamiento del país cuya lengua están aprendiendo. Igualmente, "*Mon Pays*" de Gilles Vigneault, les introducirá al acento de Québec, a la vez que a las condiciones y circunstancias lingüísticas y políticas del país (creando las circunstancias propias a abrir el debate y rebotar sobre cuestiones del ámbito cultural, histórico y social).

Los resultados en el empleo doble de esta técnica de lectura y *écoute* siempre producen resultados alentadores, en los que los estudiantes progresan mucho más rápido que con repetir frases sencillas, descontextualizadas, que sólo les proveen habilidades limitadas de repetición, no de extrapolación y desenvolvimiento en el mundo real del intercambio en un idioma extranjero, lo que es el FLE (Français Langue Étrangère).

En arquitectura (asimismo como en cualquier otra disciplina: filosofía, historia del arte, literatura, etc.), no es común en nuestro medio pedir a los estudiantes que hagan trabajo de reflexión. Ahí también debe tomarse en cuenta un

doble factor: primero, los mismos docentes (de diseño, ingenieros) consideran que la arquitectura no es un arte, sino una "*ciencia*".

Debate que debería retomarse en otra ocasión, ya que, no sólo las distintas escuelas de arquitectura (del estilo neo-clásico al neo-gótico, pasando por el barroco, rococó, y siguiendo el problema o ampliándose con la Bauhaus, el futurismo y las demás vanguardias, hasta el neo-vernacular o el desconstruccionismo) apuntan hacia el hecho de que la arquitectura es más arte que ciencia (por los problemas visuales que plantea y por la indeterminación obvia en la manera de resolverlos, lo comprueba este sinfín de escuelas - los resultados de la ciencia son reproducibles y no cuestionables, sino que no son pruebas científicas, por obtener un mismo compuesto químico serán necesarios los mismos pasos, no otros, según el temperamento de cada experimentador -), sino que además, el concepto de ciencia implica un nivel de abstracción teórica o teorizada que no tiene la arquitectura. Es decir, aún si aceptemos el planteamiento de que la resistencia y la mezcla de los materiales, así como los datos constructivos y estructurales, son originados en la ciencia (por proceso de ensayo y comprobación), cabe reconocer que la arquitectura no produce ninguno de estos datos, salvo por errores en su práctica, así que, en cuanto utilizadora de datos científicos, mucho más que como creadora de los mismos, la arquitectura

no es ciencia, sino técnica, es decir, aplicación concreta, no reflexión teórica.

En fin, Al negar los mismos docentes a la arquitectura su carácter visual, es decir, artístico, reducen su realización, y por ende la práctica de los estudiantes a un hecho simplificado, dentro del cual los estudiantes se asientan con demasiada comodidad. A tal punto que, al llegar en quinto año de la carrera (que es el último), si se les pregunta que cuales son los valores (universales y particulares o variables) de la luz en la arquitectura, sólo contestan que hay dos tipos de luz: la natural de día y la eléctrica o artificial de noche, y que el uso de esta última sirve para ver en la oscuridad. Lejos están de idear que la luz puede tener valores complejos como: definir espacios (el adentro y el afuera); proteger (problemas de conservación de los vinos en cavas, de las obras de arte en museos); crear recorridos (recorridos luminosos, donde el usuario reconoce su camino por la luz, artificial o natural, que se le provee); dividir espacios (sea en el caso de los templos egipcios en la división entre el espacio público iluminado, la columnata de pasaje medio de luz, y el espacio de la divinidad y los sacerdotes, éste el más oscuro, o en el caso de las divisiones simbólicas promovidas por Frank Lloyd Wright); representar la ascensión anagógica de lo material a lo inmaterial (como en la arquitectura gótica, conforme los planteamientos iniciales del abbad Suger, estudiados con detenimiento por Erwin Panofsky).

Segunda razón por la que no se le pide a los estudiantes hacer trabajo de reflexión, además de la idea compartida por docentes y estudiantes de que la arquitectura es algo concreto y funcional (aunque, igualmente, tendríamos que definir estos conceptos: remitimos en cuanto a este debate a nuestro libro *Historia de la Arquitectura Contemporánea - Siglos XIX-XXI*), es, además de que pocos docentes han tenido o tienen una práctica, investigativa o profesional, de construcción (a diferencia de la primera generación de docentes nacionales, que eran arquitectos que daban clases, como Julio Argüello Cardenal o José Brockman), el hecho de que, como en muchísimas otras carreras, los estudiantes se inscriben con el interés de hacer carrera, no con la pasión de hacer arquitectura, por lo que no son diseñadores genuinos: no dibujan ni diseñan, sea edificios, muebles, o cualquier otra cosa (como pudieron hacerlo los grandes modelos, de los renacentistas y modernos, de Brunelleschi a Bernini, pasando por Leonardo y Miguel Ángel o Rafael, a las vanguardias, de Arts & Crafts a la Bauhaus), si no es porque un profesor se lo pide, es decir, obviamente, en clase. Pareciendo que se proponen ser arquitectos de tiempo parcial.

Por lo que, sumándose la falta de interés de los grupos, que obligatoriamente tienen consecuencia en los pedidos y la exigencia de los maestros, y la idea admitida como verdad absoluta de que la arquitectura no es arte, llevándose a dogma la frase de Louis Henri Sullivan de que

"La forma sigue la función", se olvida preparar a los estudiantes por lo que les tocaría hacer: crear una nueva arquitectura en un país que, después del terremoto de 1972, carece de ella.

Evidentemente entra también en el problema la falta de enamoramiento y emoción, debida a que, al salir a la calle, los estudiantes no ven ninguna arquitectura interesante, que los pueda conmover y llevar a querer equiparar su propio trabajo a los logros de otros arquitectos.

Quitándole la competitividad y el valor del esmero, también se afloja su nivel de conciencia como arquitecto en potencia. No ven nada que valga la pena, y lo que ven les confirma en la idea de que, definitivamente, la arquitectura es sólo funcional (traduzcamos, en lenguaje concreto de las realizaciones arquitectónicas nacionales: debe cumplir con las normas más básicas, buscando el menor precio y la mayor ganancia, produciendo chozas de pycem o gypsum, de techo bajo de dos aguas).

Ahora bien, cuando nos dimos a la tarea de proponer a estudiantes de quinto año de la asignatura de Teoría de la Arquitectura de buscar (más por lógica y práctica que por investigación en libros), enumerar y clasificar, lo que llamamos los "universales" de la arquitectura (entiéndase: los problemas que siempre tendrían que enfrentar en cualquier proyecto que les tocará, citamos anteriormente el ejemplo de la luz, otros son: los espacios verdes, la higiene, los materiales, el flujo,

etc.), y sus "variables" (dependiendo éstas, precisamente, del proyecto), logramos que, aún golpeándose la cabeza contra las paredes, hicieran un listado y abordarán, por primera vez en su carrera, la arquitectura como material simbólico.

Por otra parte, retomando la diferenciación de la enseñanza de los idiomas entre discriminación y comprensión auditivas, y reubicándolas en el ámbito del aprendizaje visual en arquitectura, nos parece que, al mandar los estudiantes a investigar, y ya no enseñándoles imágenes que no ven porque no las han investigadas en clases magistrales, no sólo su grado de pertinencia viene a ser mayor para ellos, sino que trasladamos su comprensión de la arquitectura como fenómeno visual del nivel de discriminación (veo pero no sé lo que es) al de comprensión (veo, conozco, memorizo y porque sé lo que es).

Es, claramente, más fácil hacer tales trabajos en universidades públicas que en las privadas, donde el nivel de auto-exigencia es menor, ya que los "estudiantes" entienden que el pago implica la aprobación.

c) La inquietud como motor del aprendizaje

Los ejemplos anteriores podrían desmultiplicarse *ad libitum* para cualquier carrera.

Sin embargo, este era el punto central de nuestra demostración: al pedirles a los estudiantes lo que no se

acostumbra a pedirles, los ponemos en una situación de inestabilidad ante sus propias certidumbres, creándoles inquietud, lo que, creemos, es el papel de la Universidad, y, más importante aún (ya que crear inquietudes por el mero placer del hecho no tendría ningún sentido), que, al crearles dicha inquietud, se despiertan y logran grandes adelantos.

Así con otros grupos de Teoría de la Arquitectura, dándonos cuenta de que no tenían idea de los problemas concretos de la estética propios de la arquitectura (probablemente por la denegación mencionada de ésta como arte), y esto a pesar de haber recibido varias clases de diseño y composición, que son asignaturas obligatorias de su pensum, nos dedicamos a pedirles crear una ciudad (a cada grupo de dos o tres estudiantes les tocó un edificio particular) en base a los problemas contrarios a los que creían saber pero de lo que desconocían el significado (no nos podían dar explicación de los valores, tan básico, de belleza y equilibrio): así diseñaron una ciudad entera en base al desequilibrio (inestabilidad de los edificios, disproporción, etc., lo que nos introdujo a la cuestión del deconstructivismo de arquitectos como Frank Gehry, Santiago Calatrava o David Fisher) y el feísmo (entendiéndose que el feísmo no es fealdad, sino estetización de la fealdad, como hicieron los románticos, con sus literarias arquitecturas neo-góticas destruidas, que tuvieron cierto éxito en la moda de los jardines ingleses, o como, en literatura también, hicieron

Baudelaire con sus *Flores del Mal* y los decadentes, y en pintura los expresionistas).

Desestabilizar el estudiante no es crearle incertidumbres, sino hacerle relativizar y poner en perspectiva lo que cree poder asumir, con el fin de que descubra que el proceso de creación, es decir, apropiación de lo aprendido, pasa por un proceso de discriminación, en el que, por no tomar nada por dado, llega a problematizar su material.

En concreto, en arquitectura por ejemplo, si la arquitectura en sí (como edificaciones individuales, y a la vez conjunto dentro de sistemas urbanos) no es un problema, sino algo sencillo, funcional, llegamos a una sociedad sin arquitectura, como la Managua y la Nicaragua post-terremoto. Es sólo cuando vuelve a ser un problema (sin medidas ni resoluciones estructurales repetitivas y predeterminadas) que llega a producir realmente arquitecturas, no simples edificaciones.

Problematizar su material, por ende no asumir nada como dado, es un proceso intelectual que debe ser al centro de la regla del juego universitario para el estudiante, poniéndole de golpe al centro de su propio aprendizaje, en forma activa, ya no como esponja que retiene lo que un

docente (que no es ni Dios ni la voz de ninguna conciencia absoluta) le puede afirmar.

Por lo que, en la Universidad, el docente, una vez más, como planteamos en "*Pedagogía y Universidad*", no es, ni puede ni debe dictar conocimientos, sino ser un mentor, un guía, un modelo (en cuanto profesional dando clases, no en cuanto docente simplemente graduado en la materia).

Debe crear conocimientos por mimetismo, no por reproducción.

d) El problema bibliográfico

Es ahí donde se plantea crudamente el problema bibliográfico, entiéndase tanto a nivel de textos de referencia como de imágenes.

Como apuntamos en el caso de la arquitectura, no hay, al salir a la calle, ejemplos notables de parques o edificios sobresalientes, no hay organización urbana ni mucho menos (véase nuestros artículos sobre arquitectura nicaragüense y Managua en nuestra columna *Cultura Logia del Nuevo Amanecer Cultural*, 2005-2008). Por lo que no es de esperar que un estudiante nicaragüense pueda hacer ni haya hecho lo que probablemente hizo y hace la gran mayoría de los estudiantes de arquitectura norteamericanos y europeos: salir de niño a la calle, admirar edificios históricos o

contemporáneos, y a raíz de este amor naciente, inscribirse en la carrera.

Así que el estudiante nacional carece totalmente de memoria y repertorio o biblioteca visual mental. Lo que es irónico y paradójico ya que el primer indígena de la nación recibido como sacerdote: Tomás Ruiz, cuando defendió su tesis, y se le preguntó que donde tenía los libros para disponer de tanta información, contestó que toda su biblioteca estaba en su cabeza.

Ahora bien, si no hay elementos a la vista que puedan servir de modelo y emulación, tampoco en arquitectura que en diseño gráfico o industrial, en comunicación ni en publicidad, no se le puede pedir al estudiante que adivine lo que no puede descubrir por sí sólo.

De ahí la importancia, más que en cualquier otro país, de bibliotecas lo más llenas y completas posible, para compensar esta tremenda falta. Ahí también, paradójicamente, en los países donde hay tantos modelos que ver, también se desmultiplican los libros, lo que es lógico (aunque, de nuevo, paradójico), ya que son sociedades de la cultura, donde el punto focal es éste. Aquí, estamos frente a una sociedad de la necesidad, donde lo que parece abstracto no se entiende como origen sino como consecuencia superflua del desarrollo. Así que las bibliotecas nacionales son tan vacías como nuestras calles lo son de edificios de relevancia o,

simplemente, de aceras peatonales. Peor aún, las bibliotecas universitarias sufren de escasez de libros, en particular las privadas, que no apuestan a la formación, sino a la inscripción de los estudiantes. Tampoco las bibliotecas de las universidades públicas podrían erigirse como modelos, ya que de los pocos libros que tienen, si a los cinco años éstos no han sido consultados, se ponen en bodega, antes de regalarlos, venderlos o quemarlos.

Las Universidades nunca piensan, entonces, a ampliar sus almacenes de obras, sino a contener, dentro de reducidos límites de superficie preestablecidos, un número considerado como suficiente y promedio de libros.

Obviamente, la característica de necesidad en que se basan el pensamiento, la enseñanza, y la actuación social de nuestra sociedad nicaragüense, dejando a los países del Primer Mundo el ámbito cultural, favorece la permanencia del modelo de dependencia y sometimiento. Mientras el Primer Mundo sigue siendo el de las sociedades de las Exposiciones Universales, donde cada una se auto-representa para sí misma y ante el mundo a través de sus tradiciones, logros tecnológicos, y avances de todas índoles (de la arquitectura de los pabellones - obras de arte visual, al igual que en su época la Torre Eiffel, ésta sin fin de utilidad - a las presentaciones de su cultura), el Tercer Mundo permanece privilegiando la fútil idea de formar técnicos en los campos que en el momento se

necesitan, sin percibir todavía que estos campos cambian, por lo que no hay ninguna razón lógica a la reducción drástica que se auto-infligen las Universidades en las áreas del saber. De los años 1990 hasta hoy, cambiaron los campos de pertinencia y emoción universitaria del derecho a la informática, después a la ingeniería industrial, el turismo, la administración de empresas y el diseño gráfico e industrial. Se graduaron miles que, a la fecha, no hallaron empleo. Al mismo tiempo, las Universidades cerraron palautinamente sus carreras de idiomas, filosofía, y artes y letras.

Nos preguntaremos por qué los libros no se usan.

Es evidente que no son dados a la lectura estudiantes con escasa cultura, provenientes en su mayoría de familias pobres o en la línea del margen de pobreza, en una sociedad donde predomina el analfabetismo, y en su defecto el iletrismo (pocos nicaragüenses leen), por lo que librería es el nombre oficial de las papelerías, y la mayoría no tienen libros (ya que son papelerías), donde la única librería con libros de todo el país es Hispamer (en el centro de Managua, en el cruce de varias Universidades), cuyos títulos se venden a precios prohibitivos para el salario promedio (que es de alrededor de 5000 córdobas, aproximadamente 250 \$ mensuales, mientras un libro cuesta alrededor de 20 \$), siendo la única editorial activa Distribuidora Cultural, la cual publica extractos de los clásicos del programa de secundaria, y poquísimos clásicos en

edición integral (ya que tiene un máximo de páginas que ronda las 200, es decir, 100 hojas, en tamaño media carta o 1/16, que es el formato de su única colección).

Nos preguntaremos por qué las Universidades no compran libros.

En primera instancia porque no es de común ideología que en los libros se haya el conocimiento, ya que más bien se supone que el conocimiento lo traspasa por arte de magia el docente al estudiante. De la misma manera que no parece obvio a las autoridades universitarias que un docente universitario no debe ser un graduado, sino un profesional con trabajos realizados.

Asimismo, si el docente puede ser un recién formado, bien el estudiante puede aprender de lo que su mayor le enseña. A como en el tiempo de nuestras abuelas, cuando en Europa valía el grado de primería, a los niños que ya sabían leer la maestra les ponía a enseñar a los más pequeños, resolviendo así la escasez de docentes para las necesidades de la escuela pública obligatoria. Y debemos reconocer que el modelo funciona, hasta donde puede funcionar. Se gradúan técnicos superiores con grado de ingenieros, abogados, psicólogos, etc.

Psicólogos que nunca leyeron a Freud, porque en su Universidad no se hallaban libros de él, mucho menos entonces de Jung, Karl Abraham, Erich Fromm, Georges

Devereux o Françoise Dolto. Arquitectos que nunca leyeron a Vitruvio, Frontinus, Filarete, Alberti, Vignola, Bentham, Howard, Le Corbusier, Sant'Elia, Naum Gabo y Antoine Pevsner, etc. Abogados y economistas que nunca leyeron a Platón, Grotius, Hobbes, Locke, Montesquieu, Smith, Malthus, Marx y Engels, Kelsen. Filósofos que nunca leyeron a Aristóteles, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Sartre. Profesores de secundaria que nunca leyeron *El Güegüence*, *Rabinal Achí*, *Ollantay*, *El periquillo Sarniento*, *María*, *Marianella*, *Los de abajo*, ni el *Don Quijote de la Mancha*, ni ninguna de las *Crónicas*, tampoco la *Araucana*.

Por ende, podemos decir que, por reproducción, lo que no hizo la generación anterior, más aún cuando parte de ésta viene a asumir el rol curioso y peligroso de docente, no lo hace la siguiente, reproduciéndose la parte oculta del currículo de los docentes. No sólo enseñamos lo que sabemos, sino también lo que desconocemos.

Se gradúan estudiantes de materias en que, a fin de cuenta, no producirán nada. Se gradúan de ingeniería y no hay industria, de arquitectura y no la hay. ¿Y cómo habría arquitectura si no hay arquitectos que se planteen los problemas inherentes de su estética, discurso y forma?

e) Por qué los estudiantes no leen

La Investigación en la Enseñanza de la Arquitectura |

Nos preguntaremos, ya que es uno de los nudos del problema, por qué los estudiantes no tienen costumbre de leer.

Ya hemos apuntado el contexto externo, conformado por la falta de libros y librerías, la escasa actualización bibliográfica de las bibliotecas, y la situación de iletrismo generalizada.

Veamos ahora las consecuencias internas de estas causas externas.

Si bien los estudiantes chatean, no se puede decir que se trate de una actividad de lector/escritor de mayor intensidad o profundidad, ni de un punto de vista lingüístico, gramatical, o sintáctico, ni de un punto de vista de la densidad de los temas y debates generados a través de este nuevo medio de comunicación rápida, que bien Roland Barthes hubiera denominado como de "*sentido flojo*".

Así, la situación de iletrismo de la que provienen y de la que son partes integrantes nuestros estudiantes provoca la incapacidad para ellos de abordar textos de cierta complejidad.

Cuando nos tocó darles a leer, por ejemplo, artículos de Erwin Panofsky, que se destacan por dos elementos principales: su carácter referencial a numerosas obras, y su especialización dentro del campo de la historia del arte, la reacción común de nuestros estudiantes ha sido reconocer que

no lograban entender el contenido del texto. Obviamente, entendían la mayoría de las palabras, pero no atinaban a comprender su sentido general, por la doble razón de que, primero, no tenían los conocimientos necesarios para entender a qué obras Panofsky hacía referencia, y, segundo, aunque nadie pueda conocerlas todas, obviamente, ya que son a menudo de poca popularidad, nuestros estudiantes no tienen las herramientas intelectuales (que sólo puede proveer la costumbre de lectura en sí) para distinguir el mensaje de su ilustración, lo que produce que los ejemplos (lo que son las obras referidas por el autor) lleguen a ser para nuestros estudiantes el centro de atención, haciéndoles perder el hilo general del pensamiento.

Es evidente, en esta situación, que la dificultad de los textos universitarios aumentan y agudizan la falta de interés de nuestros estudiantes hacia la lectura, ya que complejiza para ellos el proceso mismo del leer, al cual no están acostumbrados.

Como, dentro del pensum, no se les impone ninguna lectura sistemática, prefieren ahorrarse también esta molestia, y esperar aprender y volverse peritos desde los reducidos conocimientos goteados por el docente durante las horas-clase.

f) El bibliotecario, una clave para entender el problema bibliográfico

Finalmente, nos preguntaremos por qué no se conservan los libros.

Ahí es un problema simple y complejo a la vez.

No hay en el país escuela de bibliotecario. Los bibliotecarios que hay son, por ende, gente que no suele leer, y consideran que conservar libros es guardarlos. Se contemplan *asimismo a sí mismos como guardianes* de libros, más que como *conservadores*.

De hecho, no les preocupa nada del problema o de los problemas de conservación: que no se dañen los libros por el tiempo, la luz, la humedad, las polillas, etc. Que estén organizados por tema, material publicado o monografía. Que sean referenciados.

La compra no la hacen los bibliotecarios, son las facultades que piden libros, no en base a pedidos de profesores, que no suelen pedir libros, por el escaso uso que de ellos hacen, sino en base a ideas muy generales que se hacen de su propia materia, por lo que de los pocos libros que detienen las bibliotecas nacionales, un gran número, cuando no son donaciones de organismos extranjeros, son generalistas.

Es evidente que el desconocimiento, mencionado, de los mismos docentes (graduados en su disciplina, no

obligatoriamente profesionales de las mismas) no favorece la ampliación del material bibliográfico.

Pero otro elemento entra aquí también en juego.

El libro sigue siendo, como en la edad media para los religiosos, un objeto de poder.

Para el docente que no tiene más que su formación para respaldarle, cualquier fuente nueva de saber que pueda tener, ya que el docente aquí no es *productor* sino *reproductor* de conocimiento, es para él lo que le salvará y protegerá en los próximos años. Manejar un libro que los demás no tienen es como tener un gral contra el relevo. Por lo que, aunque algunos docentes sean lectores asiduos, aún éstos prefieren no compartir la única fuente de su poder. Pues, no son profesionales, así que no pueden lucirse por sus producciones, sino por la única vía posible, sus conocimientos, deviniendo así lo que el viejo viajero de las *Aventuras de un cadáver* (*The Wrong Box*, 1889) de Stevenson: un conferencista ducho en muchos temas de interés general, sabiendo un poco de todo, pero al fin nada en particular. Conocimientos generales, nunca aplicados, nunca comprobados, nunca obtenidos, sino leídos, asumidos, pasivos, no debatidos ni puestos en el campo.

En tal sistema, el bibliotecario no es más que un miembro más del personal administrativo de las Universidades,

no un elemento activo, aunque técnico, del cuerpo investigativo.

No elige libros, lo que todavía se puede entender, pero tampoco los lista, ni los conserva.

No sólo no toma las precauciones elementales, sino que tampoco con mucha claridad define qué se puede prestar y qué no, tampoco por qué.

Entendemos que por pérdidas de libros, las bibliotecas de las Universidades privadas, en particular, sin duda la mejor a nivel de número y variedad de libros, la biblioteca de la UCA (Universidad Centroamericana), se han cerrado a los estudiantes que no son de la Universidad. Así el acceso, la manipulación y la reproducción de los libros se hacen para ellos cada vez más difícil y compleja.

El proceso de *no conservación* por los bibliotecarios se ve desde el hecho de que no saben lo que conservan, y que a menudo los ficheros de sus catálogos no corresponden a los libros realmente conservados.

Citamos un ejemplo revelador. Hace de eso ya algunos años, buscando un diccionario de símbolos, hallamos en el catálogo de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN-Managua referenciado uno que nos parecía poder servir, pero revisando el fondo, nos dimos cuenta que el

libro no se encontraba. Acudiendo al bibliotecario les preguntamos acerca del libro desaparecido.

Miró la ficha, fue a cerciorarse a su vez en las colecciones, no hallando el libro, quitó la ficha del fichero, y nos preguntó qué era exactamente lo que buscábamos.

Le decimos que un diccionario de símbolos, a lo que nos contestó que para encontrar algo así tendríamos que buscar en Egipto.

El incidente, de por sí chistoso, revela el bajo nivel de preparación, por ende de pertinencia, de los bibliotecarios nacionales.

Más significativo aún, ya que la escena tuvo lugar en la sede de la principal y más grande (tanto del punto de vista del número de carreras como de estudiantes) Universidad Nacional del país.

Pasando del bibliotecario a su producto: el fichero, los ficheros de las bibliotecas nacionales tienen entradas por nombre de autor y por título, mas no por tema.

Así si queremos investigar, pero desconocemos el nombre del autor, con tal de saber el título nos la podemos arreglar, mas no así si lo que nos falta son ambas cosas.

Imágínese que estuviéramos buscando información sobre iconografía de jinetes, narrativa de vampiros, epistemología de las producciones simbólicas, sustancias reactivas en química, o sobre derecho puro, si no tenemos ni

un autor ni un título exacto, nunca podremos emprender una investigación.

Además, aunque tengamos un nombre de autor y un título exacto, y que por casualidad se halle entre las colecciones de la biblioteca en que estamos haciendo nuestra investigación, tendríamos en nuestras manos un título, es decir, las ideas y experimentos de un autor, no un compendio variado de autores y pensamientos acerca del tema. Estaríamos reducidos, aunque en la misma biblioteca se encuentren otros autores que traten del mismo tema, a leer sólo el libro que logramos conseguir por nombre de autor o título.

Es cansado y casi imposible llevar a cabo una investigación seria por títulos y autor (todos los que usamos internet, sabemos que la mayoría de las veces, genuinamente, estudiantes, docentes y público en general, hacemos búsquedas por temas - lo que es lógico, práctico y amplio -, más que por títulos o autores - lo que es más limitado, y provee una información reducida -).

A menos que estemos estudiando a un autor en particular. Pero ahí también podemos tener acceso a toda su producción conservada en la biblioteca, pero no a los autores que sobre él y sus obras han escrito.

Esta grave falta de referenciación, que es el paso primario que tiene que dar el bibliotecario, básicamente en

base a la lectura de los índices y la creación de fichas por temas de los índices de libros, indispensable en la organización del contenido de la biblioteca es lo que, al faltar, porque no lo hacen los bibliotecarios nacionales, porque no son formados para ello y *no son lectores*, hace que, primero, se desperdician los libros, y a lo mejor tienen mucho menos uso del que tuvieran pudiendo el lector tener acceso a ellos mediante un fichero temático, y segundo imposibilita el desarrollo normal y necesario de las investigaciones, tanto estudiantiles como profesoriales dentro de las Universidades (sumándose este problema, como ya dijimos, al de la escasez de títulos).

g) Saber y Saber Hacer frente al problema inductivo

Amén de las definiciones del término "*inductivo*", entenderemos aquí por inductivo la necesidad de premisas, valga la redundancia, imperiosas para el buen desarrollo de la vida y actividad, en primera instancia estudiantil, en segunda docente.

Se viene hablando, desde las teorías de la competencia, de orientación de éstas hacia el saber hacer más que hacia el saber, el segundo siendo un objeto abstracto, de acumulación de conocimientos, no carente de interés, pero sí débil en cuanto a la capacidad que, a través de ellos, se les da

a los estudiantes de no sólo reproducir actividades y pensamiento predeterminados.

Al enfocar el saber hacer, se orienta la actitud activa del estudiante ante el conocimiento, la experiencia y la experimentación directa.

Es evidente que el modelo que tenemos en Nicaragua es un modelo de aprendizaje que aún no es por competencia, al que sin embargo quieren llegar todas las Universidades nacionales, privadas como públicas.

Las paradojas de este deseo es que lo piensan lograr:

1. Con profesores que son graduados en una disciplina (en general sin o con escasa experiencia laboral paralela), no con profesionales con producciones que imparten clases (los segundos costando más caro que los primeros).
2. Sin profesores de planta bien pagados (esperando que el docente se dedique enteramente y por completo a la institución, sin que ésta le de igual atención y cuidado).
3. Con profesores que, por su mismo estatuto dentro de las Universidades son empleados de los estudiantes, dedicados a complacerles (ya que son varias las Universidades que en cada cuatrimestre o semestre le piden a los estudiantes notar su satisfacción respecto del profesor), no a educarles. Es imposible caerles mal a los estudiantes, significa el desempleo a mediano

plazo. Por ende, ¿cómo adecuar el concepto de exigencias mínimas hacia los estudiantes con la necesidad de satisfacción absoluta de ellos?

4. Sin objetos relevantes a la vista (en la ciudad, en casa) para los estudiantes.
5. Sin material bibliográfico adecuado, asumiendo que (además de un principio más de mercado que de academia en cuanto al costo juzgado demasiado alto de los libros) el conocimiento, como es reproductivo (por ejemplo en arquitectura, donde todo sería dicho, y las comprobaciones de resistencia estructural ya dadas, lo que infirman tanto los recientes terremotos que sufrieron Haití y Chile, como los estragos repetitivos de las tormentas sobre las construcciones norteamericanas, así como, por otra parte, los ensayos arquitectónicos de arquitectos inquietos y novedosos como los nombrados Gehry, Calatrava o Fisher), no necesita asentarse en aprendizaje teórico, sino sobre una práctica de terreno. La cual, nos parece, ni los docentes ni las instituciones están conscientes de que no puede darse, simple y llanamente porque no hay terreno donde practicarla. En el caso concreto, como no hay ejemplo arquitectónico a la vista, no hay nada a lo que asemejarse. Por lo que, si mandamos a la calle a estudiantes de arquitectura a buscar elementos patrimoniales de la arquitectura nacional, vuelven con

las manos vacías, porque no están en capacidad de entender que un bloque decorado, neo-clásicas pilastras y/o trigiflos sobre paredes repelladas y planas de adobe o taquezal neo-coloniales, fachadas coronadas por barandas como si fueran balcones pero que en realidad esconden techos de dos aguas, cielos rasos de madera o estuco pintados, cerámicas y azulejos decorados, postes hechos de troncos de árboles sinuosos que sostienen paredes de taquezal (hay varios ejemplos conservados todavía de estos por el Colegio Salesiano en Masaya), son elementos patrimoniales. Nuestros estudiantes no son buenos observadores, porque no tienen ojo ni capacidad de discriminar, por falta de costumbre de ver, por falta de cosas que ver, por falta de haber entrenado su vista, por falta de atención a la tradición (de ahí también la poca atención dada a los libros como contenedores de una tradición valiosa - de ahí autores nacionales cumbres de inicios del siglo XX - Salomón de la Selva, Alfonso Cortés, Azarías H. Pallais, etc. -, período en otros países tan cercano, aquí no se hallan en ninguna biblioteca, tampoco en librería ya que nunca han sido republicados por falta de lectorado -), y, una vez más, por falta de haber visto maravillas contemporáneas y nuevos intentos abrumadores.

6. A lo que se suma, obviamente, la falta de herramientas de investigación (laboratorios adecuados, microscopios, etc.), modernizadas y en cantidad suficiente, con la capacidad y la visión para cambiarlas, reponerlas o componerlas cada vez que se es necesario.

En resumen, el querer "*saber hacer*" pasa aquí no por la comprensión clara de la competencia, porque no se considera a ésta como la consecuencia de un aprendizaje, sino como el producto mágico e inmanente del intercambio entre mayores que dicen y menores que escuchan. A sabiendas que los mayores que dicen no obligatoriamente, dentro de este contexto, tienen que ser mayores que hayan hecho (en sentido de obras relevantes).

Por lo que lo que producimos son técnicos superiores.

h) Conclusión

La gran paradoja del modelo nicaragüense reside en que no se puede crear desde la nada, para ser maestro se tiene que haber sido primero discípulo.

Al no tener obras de relevancia que nos guíen, tendríamos que compensar esta gran desventaja con un empeño firme y decidido hacia la creación de bibliotecas amplias y excesivamente *bien achalandées*, y con la meta

clara para los estudiantes de obligarles a leer y crearse bibliotecas mentales, visuales e intelectuales.

Así el problema del "*saber hacer*" se entendería a como debe ser como una vertiente del saber, y se debería poner, por ejemplo en el caso de disciplinas como Diseño o Arquitectura, a la teoría como paso fundamental para la realización posterior. Una tipología sirve para entender las razones, ideológicas, formales, funcionales, de su aparición, y sacando las lecciones del pasado, poder modificarlo. Es lo que Panofsky evidencia al recordar la forma y los problemas arquitectónicos concretos de asimilación de la herencia en la nueva arquitectura renacentistas que llevaron a Vasari a enfrentarse al gótico en la ilustración de la primera página de su libro.

Pero, para que pueda darse un paso teórico primario y primogénito, tendrían que existir los medios del mismo: libros en gran números, informaciones clásicas y nuevas, debidamente referenciadas y seriamente estudiadas.

Al absolverse de ellos, creyendo que el "*saber hacer*" no es una dependencia del saber, sólo se ha venido perdiendo lo que alguna vez podía hacer vislumbrar a Nicaragua como un futuro faro en Centroamérica: calidad y originalidad de sus diseños, en respeto a la tradición y atención a las nuevas formas.

e) Problematicación para resolución posterior

Enfatizamos, de nuevo:

Se forman a psicólogos que nunca leyeron a Freud, porque en su Universidad no se hallaban libros de él, mucho menos entonces de Jung, Karl Abraham, Erich Fromm, Georges Devereux o Françoise Dolto. Arquitectos que nunca leyeron a Vitruvio, Frontinus, Filarete, Alberti, Vignola, Bentham, Howard, Le Corbusier, Sant'Elia, Naum Gabo y Antoine Pevsner, etc. Abogados y economistas que nunca leyeron a Platón, Grotius, Hobbes, Locke, Montesquieu, Smith, Malthus, Marx y Engels, Kelsen. Filósofos que nunca leyeron a Aristóteles, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Sartre. Profesores de secundaria que nunca leyeron *El Güegüence*, *Rabinal Achí*, *Ollantay*, *El periquillo Sarniento*, *María*, *Marianella*, *Los de abajo*, ni *El Quijote*, ni ninguna de las *Crónicas*, tampoco la *Araucana*.

Vemos entonces claramente el problema:

1. No se enseña sólo lo que se sabe, sino también se enseñan las debilidades que se tienen, lo que no se sabe. Dicho de otra forma, si los estudiantes no leen, es por el medio ambiente (social, de analfabetismo e iletrismo, de predominancia de la cultura del audiovisual) y por el medio del que provienen (familia, entorno directo), por la falta de costumbre, por la ausencia casi total de librerías y bibliotecas pertinentes,

pero también porque *los mismos docentes no suelen leer*, así que no mandarán a leer a sus estudiantes, si ellos mismos no lo ven como una base de su labor docente, y *profesional*.

2. Es erróneo pensar que la teoría se aleja de la práctica, que no se desprende de la primera, o que, lo que se oye a menudo en boca de estudiantes y de docentes, la teoría no sirve en un país como el nuestro donde lo más importante es resolver las necesidades inmediatas. Originalmente, del tiempo de los antiguos griegos, o en los inicios del psicoanálisis, o en los procesos de tanteo en nuevos territorios de la ciencia, la práctica, el ensayo, la experimentación son los primeros. Pero nunca, hoy por hoy, provienen de un campo vacío, totalmente libre. Las experiencias en química o en física o en astronomía o en biología precisan de aparatos sofisticados, de metodologías comprobadas que nos apoyan y nos permiten no perder tiempo en la búsqueda vana de evidencias ya compiladas. También la industria necesita de aparatos cuyas normas de seguridad y capacidades dependen de una correcta producción basada en medidas científicamente determinadas. Igual vale en lo que concierne a la arquitectura y la ingeniería en cuanto a resistencia, presión y fricción. Asimismo, es ingenuo pensar que se puede ser psicólogo sin fundamentar su pericia en las

experiencias clínicas anteriores, en particular de los grandes maestros, y en los debates teóricos relacionados con sus respectivas prácticas y postulados. ¿Cómo pensar la economía y la política, sus macro y micro-estructuras sin abordar los problemas y las propuestas de los creadores de nuestro pensamiento en estos ámbitos? Partir de nada, no sólo es apostar todo al genio individual, que sería en todo caso cosa de uno solo, pero también repetir y repetir al infinito las mismas rutinas generación tras generación, volver y volver sobre los mismos surcos ya *défrichés*, quedarnos "*dans les sentiers battus*", sin dar un paso más nunca. Los docentes de primaria y secundaria, que dan clases sobre obras que nunca leyeron, forman la sociedad que nos toca hoy: donde llegan estudiantes a las distintas Universidades, sin saber escribir, ni determinar el uso de la v y la b ("*tuvo*" / "*tubo*"), de la c y la s ("*cocido*" / "*cosido*"), los tiempos ni en general lo que es la conjugación de los verbos, la puntuación, etc. Obligatoriamente tenemos que partir del ayer para llegar al mañana.

3. La usanza en la enseñanza superior en nuestra Nicaragua de no darle importancia al aspecto teórico, antes que a una práctica sin sustento, y por ende el desecho del material bibliográfico, producen, a la redonda, lo que vemos en los distintos campos del

saber y el "*saber hacer*": ausencia y vacío, de arquitectura, de organización urbana, de práctica clínica en psiquiatría (hay en todo el país sólo un hospital psiquiátrico), y de práctica democrática (remitimos en este último aspecto a los numerosos artículos de Alejandro Serrano Caldera, en proceso de publicación por el Consejo Nacional de Universidades CNU). Así que, obviamente, esta técnica generalizada de la no lectura no funciona, ya que no surtió resultado.

4. ¿Qué va a analizar un estudiante o un graduado/profesional si lo ponemos en una práctica clínica sin que sepa cuales son los procedimientos requeridos, éstos planteados desde la teorización de las averiguaciones clínicas de sus predecesores? Si bien la teoría, como decía Lenin, es llevar una serie de experimentaciones aplicadas y repetidamente comprobadas, por ende en el proceso epistemológico la práctica es anterior a la teoría, es *precisamente* porque *de estas experiencias repetidas se pudieron sacar teorías y leyes generales* que hay posibilidad de traspasar conocimientos acerca de las mismas - y *entonces necesidad de leer, aprender, debatir y poner en perspectiva estos conocimientos compilados en materiales escritos, siempre más completos y complejos que los escasos*

discernimientos recibidos en las pocas horas-clases (sin mencionar que *un docente no es especialista de todo*) -. Al no tomar en cuenta estas experiencias pasados, no sólo estamos negando los pasos ya dados, sino que volvemos a la caverna, según la metáfora platónica, mas no para enseñar lo visto, sino, paradójicamente, obviándolo.

La ilusión educativa

"Por mí, señor, de todo corazón lo haría; que no le guardo al joven rencor alguno. Se lo perdono todo, nada le censuro y quisiera servirle con lo mejor de mi ánimo. Pero el interés del Cielo no puede consentirlo, y si él vuelve a la casa debo salir yo de ella, porque tras su descomunal acción, todo trato entre los dos sería escandaloso. ¡Dios sabe lo que pensaría el mundo! Todo ello se tacharía de pura política; se diría por doquier que, sintiéndome culpable, fingía caritativo celo por quien me acusaba, y que mi corazón quería aprovechar esta coyuntura para poder reducir, con discreción, al mancebo a silencio."

(Molière, *Tartufo*, Acto IV, Escena Primera)

Es de sentido común considerar la educación como el punto de partida de nuestra vida social, y más precisamente aún de nuestra integración en la sociedad.

La educación, sea informal (a través de los padres, los parientes, los adultos en general) o formal (dentro de un sistema educativo elaborado como tal y consciente de sí mismo), es lo que condiciona, predetermina, liberándole o limitándole, al niño en sus formas de actuar en y relacionarse con la sociedad. Lo dice muy bien la *Biblia, Proverbios, 22-6*, cuando expresa: "*Instruye al niño en su camino,/ Y aun cuando fuere viejo no se apartará de él.*"

Es también de sentido común pensar, o, por lo menos, tener la sospecha que la forma en que educamos a los niños, y a las personas en general, depende de la manera que nuestra sociedad, en un momento dado, tiene de considerar el mundo.

Es así célebre la incoherencia educativa que consistía, en el tiempo de las colonias, enseñar a niños africanos, el lema: "*Nos ancêtres les Gaulois*", el cual ha sido objeto de una famosa canción cómica: "*Faut rigoler*" (1960), popularizada por el cantante guayanés negro Henri Salvador (que la compuso en colaboración con Boris Vian, quien escribió la letra), que la cantaba disfrazado de galo con largas trenzas rubias.

De la misma manera, proponemos de considerar que los programas televisivos que, desde hace unos veinte años ya, proponen espectáculos de competición y eliminación semana

tras semana revelan algo de la concepción que nuestra sociedad se hace de la educación, y más aún de las zonas de sombras, o de los espacios borrosos de la ideología educativa para nuestra colectividad.

A. Todo empleo se aprende

Si consideramos un programa como *America's Next Top Model*, algo nos debería chocar desde el inicio: es bastante evidente que no se aprende a ser modelo. A lo sumo, como se ve en *Nikita* (1990, Luc Besson), se puede aprender a caminar, pero eso es cuestión de modales, y de pasarela. Sin embargo, a pesar de la lectura que quiere imponer el programa, y su versión brasileña, ser modelo no es ser actriz. Raras veces hay que leer líneas. Básicamente, se trata de plantearse ante una cámara porque se es bella, y punto. No es cierto que las modelos, de fotos o pasarela, tengan alguna aptitud relevante de comedia. Simplemente son bonitas, y no hay ninguna emoción comprobada en sus poses repetitivas, en catálogos de moda o fotos publicitarias, al lado de un perfume, un carro o una barra de chocolate.

Lo anterior no tiene que ver con la cuestión educativa en sí, pero sí con su representación; en particular en la idea, equivocada, que todo necesita ser enseñado, lo que no es cierto, idea llevada hasta lo absurdo, precisamente mediante la aparición de escuelas de modelaje o, en otro ámbito, de "*técnicos de superficie*", es decir, personal de limpieza, que,

en nuestra sociedad tan desprotegida contra el desempleo, llega a niveles de absurdo nunca antes alcanzados, proponiendo formaciones hasta universitarias (aunque técnicas) para llegar a ser limpiador, en Francia, desde el Certificado de Aptitud Profesional CAP (diploma con el que concluye la etapa del colegio para los que no entran al instituto) "*en mantenimiento e higiene de los locales*" ("*CAP maintenance et hygiène des locaux*") hasta el bachillerato profesional, y el Brevet (Diploma) de Técnico Superior (post-bachillerato) BTS en "*trabajos de la higiene, la limpieza y el medioambiente*" ("*Bac pro, BEP o BTS métiers de l'hygiène, de la propreté et de l'environnement*").

Esta idea de que todo se debe aprender (ser barrendero, ser modelo) predetermina una serie de valores, sobre los que juega la sociedad hacia el individuo:

1. El respeto a los mayores (los padres en primera instancia) como pozos de sabiduría, relacionado no tanto con la complejidad o pericia necesaria en su vida diaria, ni por sus alcances en la vida, sino por su edad y posición de prelación ante el niño.
2. El respeto, ante todo, ante la sociedad, que es el conjunto de los que saben mejor que uno cómo hacer las cosas, hasta las más sencillas, y que, aparentemente, no necesitan aprendizaje. Es el valor más importante que nos quiere inculcar la sociedad: la

imperiosa e imprescindible necesidad que tendríamos de ella en todo, hasta en lo más mínimo.

3. Cabe precisar que dicha imprescindibilidad no es recíproca. Esto es la otra vertiente del aprendizaje: mientras tenemos que formarnos en todo (porque somos, parafraseando a Marcel Pagnol, "*malo(s) en todo*", derivación de una culpa, o incapacidad, original que no deja de tener algo de bíblico: el hijo debe obedecer al Padre, el hijo no vale sin el Padre), la sociedad lo sabe todo (es ella que maneja las necesidades del momento, que puede elegir sabiamente las carreras más provechosas para cada quien, por esto se arma de una serie de herramientas normativas y restrictivas: los consejeros superiores de educación, los pedagogos, los psicólogos, los ministerios de educación,...).
4. Ninguna salida es directa ni se puede dar fuera de la sociedad y sus normas (razón por la que se esmera en complejizarlas cada vez más, si mayor es la desgracia social y la crisis, más complicado e intrincado el sistema educativo, llegando, ya lo vimos, a enseñar hasta cómo barrer, haciéndonos creer así, o por lo menos esto es la pretensión, que la salvación está en la misma sociedad que provoca la crisis: si no hay trabajo, quedémonos más tiempo en la escuela, así no llenamos las salas de espera de las agencias de

empleo, otra virtud de esta metodología: hacernos creer que si no encontramos trabajo es porque no somos lo suficientemente calificados, pero, para que funcione la premisa, hay que imponer su realidad, con fuerza de ley: ya no podemos decir que es sencillo barrer, si ahora hay hasta diplomas universitarios para enseñar cómo hacer, los cuales nos remiten no sólo al concepto de limpieza, obvio, sino de salubridad pública, que deja creer que el que, mal pagado por alguna alcaldía, debería manejar los principios epidemiológicos de expansión pandémica para poner la basura en el tanque).

B. El aprendizaje como actividad mística esotérica

Entrando ahora a la cuestión educativa en sí: curiosamente, esta premisa inicial (todo debe aprenderse, y sólo se puede mediante por la vía del recorrido social oficial) se encuentra contradicha por otra pretensión (sin embargo lógica dentro de la realidad: los adultos no saben, en general, más que los pedáagogos, cómo resolver los problemas sociales o económicos, ni, más sencillamente, los problemas de ecuaciones y geometría que los niños les traen de la escuela, ellos también fueron malos en su tiempo, razón por la que la idea es esconder el desconocimiento, no decible, del adulto, detrás del cansancio, el enojo, y el mando al niño a hacer sus tareas, el padre no las revisará mientras el niño no las habrá

hecho: el principio educativo de acompañamiento volviéndose otro, restrictivo, de corrección: de hecho, la corrección no importa, si el niño lo hace mal o bien, sea lo que sea lo que diga el padre, al día siguiente le tocará al profesor corregir la tarea, pero el padre no habrá tenido que enfrentarse a la difícil y odiosa tarea de reconocer su desconocimiento ante el hijo; ver algo poniendo una cara de preocupación es más fácil que intentar ponerse a resolver un problema, que no puede dejar jaque mate, con nuestro niño).

Así es llamativo ver cómo en las sesiones de fotos que, en *America's New Top Model*, se les impone a las muchachas, elegidas por su correspondencia con la idea de belleza que se hace el equipo de producción del programa (es decir, no porque tuvieran alguna formación previa o experiencia del mundo de la moda y los desfiles), Jay Manuel les da indicaciones muy superficiales, acompañadas de muecas y movimientos de manos, pidiéndoles que se dejen llevar por el momento, que lo den todo, criticando su postura o su incapacidad a relejarse. Las palabras de aliento o reproche de los fotógrafos o del mismo Manuel hacia las muchachas son capsulas interjectadas que se supone encierran un mensaje entendible y analizable (en sentido etimológico de: posible de descomponer), tales: "*¡Drama!*" Cuando, en realidad, son, nada más, alusiones evasivas a sentimientos que cada uno entiende como quiere (¿será el "*drama*" que quiere Manuel o el fotógrafo un drama shakespeariano, una lágrima, una

emoción intensa, la representación de un sentimiento de susto, etc.?).

Llegadas a la hora del juicio, ante Tyra Banks, ésta les da, a veces, algún que otra elemento de expresión facial, los cuales a nuestro paracer son muy similares siempre entre sí. Lo que, entonces, es interesante en este caso es la forma en que se recluta a muchachas que no conocen nada del mundo de la moda, sin pedirles ningún pre-requisito al respecto, salvo corresponder con los criterios de belleza de los jueces (pero esto no depende tanto de ellas como de su genética), y, sin enseñarles nada, o enseñándoles muy poco, acerca del porte, las técnicas de maquillaje (de hecho siempre son maquilladas por profesionales), la actuación, etc., se les pide sacar de dentro de sí mismas valores, sentimientos, y recursos, que se supone deberían estar en capacidad de reproducir, cuando nadie, en primera instancia, les enseñó cómo se hacía.

Nos parece haber, entonces, ahí una contradicción fundamental, y sin embargo es esto el centro del programa (traer a muchachas las herramientas para lograr ser modelos internacionales), entre el proceso (de no educación) y el resultado esperado (de logro de alguna meta, que, por ende, aparece, no como lógica dentro de un proceso, inexistente, acabamos de decirlo, sino mística de introspección, ni psicológica, ya que no pasa por ningún psicoanálisis).

Este mismo proceso se reproduce en todos los demás programas que se pueden mencionar, en particular en *Junior*

MasterChef Australia, inspirado en otro, para adultos, *MasterChef Australia*, inspirado del inglés: *MasterChef*.

La principal idea educacional detrás de estos programas es que aprender es una tarea que depende de uno. Idea que corresponde a la manera en que los padres se comportan con sus hijos cuando éstos traen tareas a casa. Los ponen a hacerlas, pero sin ayudarles (la mayoría de las veces porque no saben, ellos mismos, cómo hacerlas), esperando que del niño surja alguna llama de Espíritu Santo de conocimiento que se derrame sobre él.

Lo que revela también, entonces, la ausencia de claridad sobre lo que se pretenda enseñar, ni por qué ni cómo. El caso es sin duda más notable tratándose, como dijimos, de un empleo que no necesita más que tener bonita apariencia.

Sin embargo, aún así, en su afán por dar consejos, los miembros del equipo, Banks primera, ante muchachas de por sí muy flacas, logran imponerles dietas más estrictas todavía de días para otros en pos de sesiones de fotos, que no justifican, ni por la meta buscada (seguir en la siguiente ronda del concurso, *They Shoot Horses, Don't They?*), ni por las pretensiones educativas del programa (¿cómo es posible que se ofrezca a millones de jóvenes a manera de ejemplo el autocastigo y el maltrato al cuerpo propio hasta el martirio, contra los principios más evidentes de dietética y buena salud?), ni por la realidad física de la apariencia o la salud de las concursantes que no son ni gordas ni pasadas de peso (más

allá de las fantasías sociales acerca de estos cuerpos malformados, famélicos, que no llegan nunca a desarrollarse del todo por falta de una sana nutrición, entre el mito freudiano y pederasta de la "*mujer con pene*" y la glorificación inconsciente de la malnutrición como valor de trabajo, v. nuestro artículo sobre "*L'iconographie du gros aujourd'hui*" en *Deux essais pour comprendre la publicité aujourd'hui*, 2004).

La idea del genio individual, que subyace a la formulación educativa implícita de estos programas, expresa muy bien la dualidad que es para nuestra sociedad el fenómeno educativo:

1. Se debe dejar al estudiante la libertad de ser y pensar por sí mismo. Razón por la cual, en los llamados barrios difíciles, la violencia originada por el mismo acto de enseñanza (que implica el poder de evaluar y descartar, es decir, negar al otro, en este caso el estudiante) se transforma en violencia hacia el docente.
2. A la vez, la obligación (que busca componer por una argucia pseudo-didáctica, ya la vimos: todo se debe aprender, más tiempo toma mejor, para solventar las fallas económicas del sistema) de quedarse en la escuela (en Francia hasta los 16 años), originalmente relacionado con una voluntad de acabar con el trabajo infantil, resulta ser también de doble filo: libera el niño porque lo protege del trabajo a temprana edad, pero

lo encierra en un círculo que, si no lo logra superar por cualidades propias (predisposiciones al estudio), lo lleva a una situación de derrota o *échec* permanente.

3. De la misma manera, se quiere imponer la imagen de una sociedad omnipotente y sabelotodo, cuando, en la realidad, muchas veces tanto los padres como los docentes son mal formados, y sin embargo, en este contexto, que predetermina la reproducción de la situación de *échec* (un padre que, con costo, sabe leer, y además nunca lo hace, si no es para ver los precios en las etiquetas de los productos, o leer las señales de tránsito, que, además, ya no necesita leer conociéndolas de memoria, difícilmente va a producir un hijo que sea un gran lector o un escritor dedicado), se espera del niño que crezca, como la hierba salvaje, pero ofreciéndonos la más bella flor, tan bella como las que provienen del cultivo.
4. La importancia central de la idea del genio en nuestra sociedad: las estrellas juveniles, que tuvieron suerte de ser elegidas entre miles, o simplemente de ser hijos de padres del medio del entretenimiento (caso del bebé Jordy), que expresan ante las cámaras que, desde siempre, han querido ser cantantes o actores (cuando, muchas veces, además, sólo reproducen los deseos de sus padres, caso de Lindsay Lohan o de *Little Miss Perfect*), los programas sobre niños genios, las

conferencias y libros donde se afirma esta particular chispa individual que hallamos en Leonardo, Van Gogh o Wagner, las películas que evocan siempre el poder de decisión que distingue al héroe (aún cuando es "nerd") de los demás, de nuevo, entonces, esta importancia central dada al concepto de genialidad favorece a la vez la derresponsabilización social ante la derrota individual (si no lo lograste es porque no tenías lo que se necesitaba), y el principio, que se nos quiere presentar como pedagógico, pero que realmente no lo es de tirar al pajarito fuera del nido, o, dicho de otra forma, de: "ingeníatelas como puedas".

5. Es así muy reveladora la relación en *American Idol* entre por un lado los performances de los candidatos, que se basan más que todo en lo que ya saben hacer (por lo que no se entiende bien el presupuesto inicial de extender sobre varias semanas una selección que no está fundada en procesos de mejoramiento en función de alguna propuesta educativa hacia los concursantes, sino nada más en la ideología de la eliminación como segmento de poder social sobre el individuo - el que nos gusta o no -), y por otro los comentarios de los jueces, que expresan críticas sobre el performances (como si esto fuera la única vía de la enseñanza, cuando debería producirse la crítica previamente a la actuación pública, y en varios

encuentros, no en una sola vez, donde lo malo está hecho, y nada puede componerse), y del *coach*, que, además de ser el mismo para todos, se satisface con dar algunas explicaciones (*sin querer queriendo* imitadas de las películas y series televisadas de artes marciales) sobre la personalidad del candidato (a como la ve él), o cómo ganar otra ronda (por ende, ahí también son palabras de aliento a la *Rocky*), pero que no representan un trabajo dedicado de tiempo con el cantante. De hecho, el mismo formato del programa es contradictorio con el del tiempo de aprendizaje. Si hay escuelas de canto y danza que implican varios años para llegar a ser medianamente bueno, siempre, evidentemente, partiendo de alguna cualidad original del infante para dedicarse a estas artes, es ridículo pensar que en una serie de encuentros, que todos corresponden a una meta de cumplimiento cabal (presentación pública) y no de evolución personal, se va a formar unos cantantes (muchos de los cantantes del concurso ya tienen carrera profesional en bares u otros) al oficio.

6. Esta representación pública (del espectáculo, no del fondo) de la ciencia médica o psicológica es lo que rige los innumerables *shows* donde pseudo-psicólogos o señoras (*Cristina, Casos de Familia, ¿Quién tiene la Razón?, Cosas de la Vida, Caso*

Cerrado,...) que pretenden ser parangones de virtud presentando morbosamente eventos íntimos y familiares de lo más horrendos, en general mal interpretados y con guiones de lo más grotesco, abordan temas vivenciales con la pretensión, ahí también absurda, de resolver casos psicológicos, fuera de los principios básicos de la psicología más elemental: a. poniendo los "pacientes" ante un público enemigo, lo que tiende más bien a provocar rechazo en el paciente y represión de los sentimientos, bloqueo más que apertura y posibilidad de evolución; b. insultándole como si el insulto fuera (a pesar de algunas menciones de Dolto al respecto) una herramienta psicológica, ahí donde el psicólogo debe ser lo más neutro posible (el choque puede servir, pero no en situación de humillación pública del paciente); c. expresando palabras finales, tajantes, al cabo de quince minutos de entrevista (cuando el proceso de cualquier introspección psicológica, aunque no sea psicoanalítica, ni pretenda ahondar en los rincones más profundo del individuo, necesita, por lo menos, una cuantas sesiones, comúnmente lo mínimo puede ir de tres meses a un año según la complejidad de la situación o del caso).

C. El aprendizaje como competencia despiadada

La concepción del aprendizaje y la enseñanza como un acto de relación mística reproduce muy bien en estos programas, que lo hacen no por reproducción sino por ignorancia, la imagen mental que nuestra sociedad tiene de dicha relación entre el docente y el alumno, y que fue promovida por los filmes de artes marciales: como en *Karate Kid*, el proceso de aprendizaje debe ser interno, guiado por un docente cuya enseñanza se esconde detrás de un palabrerío hecho de metáforas encontradas. Es exactamente lo que propone Jay Manuel a las concursantes: buscar en ellas recursos que él mismo no está en capacidad de proporcionarles claramente.

El programa *Junior MasterChef Australia* es el paradigma más absurdo pero a la vez revelador del pensamiento educativo de nuestra sociedad: de hecho, todos los programas de *reality-shows* que proponen a adultos entrar en una pseudo-escuela (de modelaje, cocina, alta costura, arte...) emiten una oración implícita: ponen al adulto en la situación del niño, asumiendo (por lo menos en el caso de la cocina, la alta costura o el arte) que los que participan tienen alguna pericia, competencia, aptitud, o experiencia previa. El principio de eliminación semana tras semana reproduce el modelo educativo tal como lo conocemos. Sin embargo, ¿no es trancar el sueño de niños: a. ponerles en una situación de estrés cantitativamente similar al que, con dificultad, pueden sufrir adultos; b. pedirles una pericia muy por encima de su

edad; c. imponer una eliminación que les puede causar estragos psicológicos graves; d. poner en una competencia cuya ganancia es ridículo respecto de las tensiones que se les hace sufrir?

Este tipo de preguntas no sólo se plantea para este programa, sino por los que, como *Little Miss Perfect*, nos presentan niñas muy menores (entre 3 y 7 años) participando a concursos de Reinas de Bellezas, con vestidos de mujeres adultas, a veces muy sexuales, y con entrenadores (incluyendo a los mismos padres) que les dan una idea del mundo muy negra y competitiva, dos críticas repetidamente hechas a estos programas por *The Soup* (del mismo canal E! que produce *Little Miss Perfect*).

C. La enseñanza como acto de poder

Si ahora nos volvemos hacia esta curiosa propuesta que es *Hell's Kitchen*, cuyo nombre es un juego de palabra con el lugar de Manhattan, nos encontramos ante un chef de acento inglés pronunciado: Gordon Ramsay, que, paradójicamente, tiene un vocabulario muy coloquial y grosero, hiriente hacia los candidatos, de insultos, misóginos y, simplemente, vulgares.

Es sorprendente en una sociedad tan miedosa y que se preocupa tanto de las más mínimas violencias o los más ínfimos quebrantamientos al discurso políticamente correcto que se nos representan debates sobre deslices imperceptibles

de un profesor en películas como *Oleanna* (1994, David Mamet), o que es una preocupación central de la pedagogía actual "*no poner a los estudiantes en situación de derrota*", razón por la que se insta a los profesores, en las formaciones que reciben, a sólo armar interrogaciones y pruebas a las que saben que sus estudiantes podrán contestar, sin "*hacerles trampa*" (v. Mickael Fonton, "*Pourquoi je ne serai pas prof*", *Valeurs Actuelles*, <http://www.valeursactuelles.com/actualite/soci%C3%A9s/soci%C3%A9t%C3%A9/pourquoi-je-ne-serai-pas-prof.html>) ver la desmultiplicación de programas violentos, y, en particular, que irrespetan a los candidatos, insultándoles.

Ahí donde no se permite, a un docente, reprochar a un estudiante su falta de trabajo, y hacerle es visto como un error educativo (es así prohibido usar la nota cero porque es demasiado fuerte, por lo que, si un estudiante no entrega nada, se debe poner NSP: No Se Presentó, aunque, al final, las máquinas no entendiendo de pedagogía lo transformen en la cifra originalmente prohibida nombrar - como lo es el nombre de Dios, del Diablo, o de Lord Voldemort en *Harry Potter* -), es, aparentemente para todos, aceptable que se le insulte a una persona en su cara, sin que pueda hacer nada al respecto en programas televisivos.

Es es tanto del gusto general que el chef Ramsay obtuvo otro programa (de título idénticamente alusivo y evocador): *Kitchen Nightmares* más, esta vez no en casa

propia, sino trasladándose en los restaurante ajenos, para darse el lujo de ir a insultar a los propietarios *jusque chez eux*.

Esta presentación de la educación como un reto en el que el perdedor es asimismo vilipendiado en público, remitiéndonos a las antiguas técnicas educativas, corresponde también a la teatralización televisiva, por ende sublimada (en sentido psicológico), de lo que ocurre en el ámbito laboral: así lo demuestra la extraña correspondencia entre *Hell's Kitchen* y *The Apprentice*, con su tajante despido final en boca de Donald Trump: "You're fired!" Es el mismo principio que rige *The Biggest Loser*, programa de título a la vez de evidente doble sentido (tratándose de personas obesas, el ganador del programa es quien pierde más peso) y que juega sobre el concepto ofensivo de la frase, programa en el que atractivas entrenadoras (Kim Lyons, Cara Castronuova, Jillian Michaels) empujan los concursantes hasta el límite, tratándoles con el menor respeto posible. Este principio implícitamente sadomasoquista, ya utilizado desde los años 1960 por los productores de *The Avengers* en la figura emblemática de Mrs Emma Peel (encarnada por la inolvidable, en este aspecto, Diana Rigg), tuvo tanto éxito que Jillian Michaels obtuvo su propio programa: *Losing It With Jillian*, con el mismo doble principio: la contemplación de su escultural cuerpo, mientras maltrata, para hacerle entrar en conciencia, física y emocionalmente a un obeso totalmente sometido a ella.

Así:

1. El principio de obediencia, que hemos visto en el apartado anterior (B), pasa la humillación pública, conforme un procedimiento altamente religioso (como en los casos de pseudo-curación por imposición de manos e reintegración al tejido colectivo en las misas televisadas evangélicas) y ritual (de pasaje, de iniciación, como ocurre en los grupos de jóvenes en la entrada en las universidades en los Estados Unidos o en las grandes escuelas en Francia, el famoso "*bizutage*"), es el que fundamenta el otro, de eliminación, en los juegos televisivos y en los programas citados.
2. Ante un jurado que interviene y humilla al individuo, éste debe quedar inmutable (reproduciendo el proceso educativo tal como lo conocemos), y hasta agradecer, una vez eliminado, la oportunidad que se lo ofreció al participar en el programa (lo que se ve mucho en *Project Runway* o *America's Next Top Model*). En todo caso, de *The Apprentice* a *Hell's Kitchen*, el guión implica siempre una frase cortante de despedida del perdedor, y su partida inmediata del juego y de la casa donde están alojados todos los concursantes. Es realmente curioso el doble lenguaje de la sociedad que, por un lado, impide a los docentes enseñar para no crear molestia en los estudiantes (v. Mickaël Fonton, "*Pourquoi je ne serai pas prof*", *Valeurs Actuelles*,
<http://www.valeursactuelles.com/actualite/C3%A9s/so>

ci%C3%A9t%C3%A9/pourquoi-je-ne-serai-pas-prof.html, 28/01/2010: *"Une autre séance porte sur la notion d'évaluation, forcément délicate. Une stagiaire propose de glisser une question piège dans le texte d'interrogation. L'inconscente ! La formatrice bondit, sourire ironique aux lèvres: «Un piège? Vous voulez piéger vos élèves? Vous êtes là pour les trier?» Avant d'ajouter, à l'intention de tous les stagiaires: «Étaler les notes ne doit pas constituer un objectif : il n'est pas interdit d'imaginer une classe où tout le monde aurait 15 de moyenne!» Et un peu plus tard encore: «Si un élève obtient la note de 2, mettez-lui 6, ça évitera de l'enfoncer, ça lui donnera l'espoir qu'il peut y arriver.» Ou encore cette phrase, à la limite de l'absurde: «Évitez les questions auxquelles l'élève ne pourra pas répondre s'il ne connaît pas la réponse... enfin s'il peut être bloqué par l'ignorance d'un terme ou d'une formule...» Somme toute, la règle est simple: «L'évaluation doit être valorisante pour l'élève.»")*, mientras se complace en mostrarnos en programas televisivos como aplasta a sus miembros obligándoles a rebajarse y asumir cualquier humillación para ganar un poco de dinero (*Hell's Kitchen, Fear Factor, La Brosse à dents, Paris Hilton's My New BFF*), aún cuando en otros programas (*Jersey Shore*) nos enseña cómo personas inútiles a la misma sociedad hacen lo que mejor les place, usando indiscriminadamente de la

violencia entre ellos mismos (entre novios y amigos: v. la repetida violencia física entre Ronnie, su novia y "The Situation"). Esta misma violencia es la que, contraparte de la permisividad ambiente, llega a extremos inauditos de violencia contra los jóvenes autistas en el Judge Rotenberg Educational Center (Massachusetts), mediante electrochoques (razón por la cual las Naciones Unidas pidieron un informe en el 2012 sobre este centro), recordándonos escenas de *I comme Icare* (1979, Henri Verneuil) o la violencia extrema de los juegos videos.

3. La obediencia implica llegar a extremos, que los programas justifican después irónicamente por la codicia (y aunque en eso tengan razón) de los concursante, como comer insectos o tarántulas, extraer de baldes de líquidos hechos a partir de cucarachas licuadas patas podridas de cerdos (v. en particular *Fear Factor*, en Francia el programa *La brosse à dents* tuvo algo de eso, que retomó el todavía existente *Fort-Boyard*), etc.
4. Esta obediencia, relacionada con la humillación individual ante el grupo evidencia que, como ocurre en el ejército (y lo popularizaron las películas norteamericanas, a tal punto que existen ahora, sin que nadie se extrañe, programas televisivos sobre formación de jóvenes en campos religiosos o militares, donde se les maltrata), la escuela no tiene tanto que

ver en la mentalidad colectiva con procesos de aprendizaje (ya dijimos que la mayoría de los programas parten del genio individual como premisa obligatoria), sino con procesos de socialización (y, viendo los programas como *Bachelor-PAD* o de sobrevivencia en islas, de tácticas de engaño y astucia contra los demás). Nos llaman en este sentido por un lado las palabras de una de las concursantes de *Bachelor-PAD* presentado en el canal *E!* latinoamericano en la segunda semana de mayo del 2012, quien, habiendo decidido irse del grupo, dijo que los juegos de alianzas le recordaban la secundaria, y por otro en la serie *The Big Bang Theory* la situación recurrente de los héroes de reunión, sea en el comedor de la Universidad, sea en el apartamento de Sheldon con el implícito estado de dominante de éste en el grupo con su lugar ("*It's my spot*" es una de sus frases conocidas) particular en la mesa.

D. Conclusión: la enseñanza como metáfora actoral

Las debilidades de este sistema educacional que es el nuestro, visible en su representación televisiva, que implica o, mejor dicho, se basa en los valores de orden (en vez de creación de inquietudes y de explicación por parte de los adultos ante éstas por parte de los infantes), obediencia (en vez de libertad de espíritu - que no es, como lo creen a

menudo los estudiantes, de alboroto y disgregación por salvajismo de pandilla, lo que sigue siendo permanecer dentro del marco de la obediencia al grupo, sino de auto-creación de interrogaciones pertinentes ante la vida -), y socialización (en vez de fomento de las cualidades personales), se ilustra perfectamente en la imagen, que siempre es muy expresiva del maestro de actuación ante sus alumnos, que, cuando les pide algo, en vez de explicárselo, se enoja y, desde su genialidad interna incomprensible, los trata a todos de imbéciles ya que no saben deletrear sus sutilezas internas.

Ahora bien, habiéndonos tocado dirigir obras con actores profesionales, ocurre esto por la falta de claridad, que antes evocamos, de lo que se pide, y esta misma ideología falsa de que un personaje se crea desde dentro, nada más (por lo que cada quien tiene que hacer con lo que tiene).

En realidad, la creación de un carácter debería pasar, a nivel externo, por la búsqueda de:

1. La acentuación de cada palabra dentro del texto en función de su contenido sociolectal;
2. La acentuación de la intención del pasaje respecto del contexto evolutivo de la obra (que predetermina el pasaje para la acción futura);
3. La creación del carácter desde las intenciones propuestas dentro del texto así analizado o abordado;
4. La creación del carácter por oposición o comparación con los demás de la obra;

5. Su creación desde los conocimientos de los sentimientos que se tiene por experiencia propia;
6. Su creación mediante la búsqueda del tipo clásico al que remite el personaje (a como la tradición no los da, lo que hace, por ejemplo, que los encargados de la selección de actores piensen al personaje desde estos modelos implícitos anteriores, eligiendo el actor en función de su correspondencia con ellos: no cabe así duda de que el actor Jim Parsons que encarna a Sheldon en *The Big Bang Theory* fue elegido porque físicamente se parece al robot C3PO de *Star Wars*, así como, en su capacidad actuarial en el personaje, al Sr. Spock de *Star Trek*).
7. La creación del carácter mediante la incorporación de la gestualidad, en particular asociada con cierto tipo de personajes o temperamentos (más clara cuando se trata de locos, minusválidos, mafiosos, etc.), caso concreto de Dustin Hoffman en *Rain Man* (1988, Barry Levinson). Es la búsqueda de coincidencia con el personaje original cuando se encarna a un personaje histórico, mediante la revisión, si las hay, de cintas auditivas o audiovisuales.

Y, a nivel interno, por la búsqueda de:

1. Acercamiento por identificación con los sentimientos del personaje.
2. Con la situación.

3. Por empatía e intento de acercamiento a las razones internas que motivan al personaje.
4. Por conocimiento del contexto vivencial del personaje (lo que corresponde al método del Actor Studio).

¿Qué nos deja ver todo lo anterior?

1. En primera instancia, y esto es lo principal, que la visión que nuestra sociedad tiene de la educación es una visión ritualizada, relacionada más con su entorno que con su contenido.
2. Que tiene que ver con una relación dialéctica, y hasta de enemistad, entre el estudiante y la sociedad (representada por el maestro), mediante el proceso de eliminación.
3. El cual es la prefiguración del sistema empresarial. De selección y despido. Que tiene más que ver con las decisiones de justicia de Tabarin ("*car tel est notre bon plaisir*", *OEuvres complètes de Tabarin avec les rencontres, fantaisies et coq-à-l'âne facétieux du baron de Gratelard*, éd. de Gustave Aventin, Paris, P. Jannet, 1858, t. II, p. 396) que con una seria aproximación a la persona, su currículo y su quehacer en dicha sociedad.
4. Por ende, que los valores representados no son de construcción, sino de limitación del individuo: de reducción de su espacio de individualidad y de

libertad. Tiene que aceptar el rechazo, modelarse a las orientaciones que se le da, aún cuando no son claras.

5. Es una ritualización de eliminación que nos conforma para aceptar lo inaceptable:
6. En cuanto a injustificado, cuando los maestros no pueden expresar claramente su deseo ante el estudiante, por ende, como en matemática, si no se plantea bien la premisa, la conclusión será, obligatoriamente, errónea.
7. En cuanto a una relación de individualismo, pero en negativo, que no pasa por la auto-creación, desde la competencia personal, sino desde el juicio, selectivo, por ende menospreciativo (lo que, casualmente, no acepta la pedagogía contemporánea en el aula de clase), de la competencia del uno comparada con la de los demás.
8. En cuanto a una relación de individualismo, basada en una forma de excelencia que pasa por la mejor forma de derrotar al otro, no por la mayor habilidad o pericia. De hecho, es más importante la convivencia en los lugares y los juegos de apoyo o rechazo entre los concursantes que las cualidades personales o profesionales.
9. En cuanto a la incrementación de un gregarismo, que hace que, *por un puñado de dólares más*, se rebaja

una persona a aceptar comer cualquier cosa, aguantar situaciones extremas, etc.

10. En cuanto a la incrementación de un gregarismo, que prepara la capacidad de rechazo y olvido rápido hacia el que pierde.
11. En cuanto a la incrementación de un gregarismo que pone las bases de una autoridad superior colectiva sobre el individuo.
12. Aún cuando dicha autoridad es sospechosa de no saber dónde poner su sombrero: así, es llamativo que los mismos políticos e intelectuales que, hace 20 años, pregonaban la elevación del nivel académico para todos, lo que no surtió efecto, porque el problema económico nunca ha sido realmente relacionado con el de la educación (o, para ser más claro, la educación nunca favoreció una mayor integración social a los individuos, sino no existirían los llamados "*sobrediplomados*", término de por sí ilógico en una sociedad que debería favorecer el mejoramiento, como decía José Martí, de la raza humana, el cual debería pasar a fuerza por el acceso ilimitado a una educación cada vez mayor y de mayor calidad), son los que ahora plantean formas de salidas más tempranas del sistema educativo general obligatorio (véase las propuestas de candidato a la presidencia de Nicolas Sarkozy en el 2012, y su idea de bajar la

edad de salida posible del sistema educativo de los 16 años a los 14). Es, asimismo, cuando es peor la crisis, y más aguda y evidente la ausencia total de interés gubernamental o político para los que han votado por poner a los responsables en sus puestos, que, desmultiplicando las palabras para, como dice el dicho, *"tapar el sol con un dedo"*, se extiende (en Francia, concretamente), inútilmente (ya que no crea más empleos) el título del Ministerio del Trabajo a: *"Ministère du Travail, de l'Emploi et du Dialogue Social"* (*"Ministerio del Trabajo, del Empleo, y del Diálogo Social"*), sin temor, además de la falsificación y mentira descarada (en cuanto a la pretensión, que se sabe nunca se da, de *"diálogo social"*), al ridículo recurso, digno de un niño de preescolar, burdamente tautológico (*"Ministerio del Trabajo"* y *"del Empleo"*, *"que no es lo mismo/ pero es igual"*, como escribe Silvio Rodríguez en su canción *"Pequeña Serenata Diurna"* de su disco *Días y Flores* de 1975) en un grupo nominal que, ya que denomina una institución del Estado, debería ser más seria y concisamente elaborado (¿para qué volver complicado y kilométrico el simple nombre de un Ministerio, si no es con fines tontamente propagandísticos de autocomplacencia que no engañan a nadie más que a los que se las pasan inventando, muy, pero muy ingenuamente, tales

fórmulas rimbombantes privadas del más mínimo sentido común - desgraciadamente, éstos sí tienen empleos, y están demasiado bien pagados con el dinero del erario público, es decir, de nuestro impuestos colectivos - ?).

13. Aún cuando esta sociedad miente en sus procesos de selección, no entraremos aquí en la cuestión de las dos vías para ingresar en la función pública en Francia: la para el común de los mortales, por concurso externo, lo que la mayoría de las veces desemboca en el fracaso estruendoso, la para los con conocidos, que evita pasar por las molestias del concurso o de la oposición, fenómeno dual que se practica tanto en la función pública en general como, caso más preocupante, en el sistema educativo y la Universidad en particular, para enfocarnos a los primeros concursos para creadores de programas de cocina. Perdieron, por las mismas razones que hacen curiosos los *shows* que, sin embargo, posteriormente, les fueron regalados: Kylie Kwong (recetas muy complejas, ingredientes inaccesibles); Guy Fieri (no se entendía la elección sistemática de comidas chatarras); Laura Calder (elección pretenciosa de la cocina francesa como centro de su programa).
14. La implementación de la idea de que, sin formación, se puede intentar todo.

15. La implementación de la idea de que, aún el que pierde, tiene otra oportunidad, que ser malo no importa. Aparentemente contradictoria con el olvido relativo y rápido en que caen los perdedores, pero lógica en lo que permite reducir el nivel de individualidad a cero (lo que favorece también la expedita secuencia de cada nueva temporada de estos programas), y hacernos creer que, lo que está bien a nivel de auto-estima, pero está mal a nivel educacional, lo que vale es el "*estar-ahí*" (modelizado por personalidades que no han hecho nada, y son famosas porque sí: Paris Hilton, *Jersey Shore*), no el *estar ahí por algo*. Peligrosamente, al invalidar el valor de la construcción individual, se promueve esta famosa ideología de que, si nada vale en la vida de uno, puede empezar de cero cada vez que a la sociedad se le ocurre sustituirle, o cambiarle de empleo.
16. La idea de que los que se presentan como maestros no tienen la obligación ni el compromiso de enseñarnos. Lo que permite validar la relación unilateral, propiciada por frases como la de John F. Kennedy ("*No te preguntes qué puede hacer tu país por ti, pregúntate que puedes hacer tú por tu país*") entre el individuo y la sociedad.

Ahí está la metáfora actoral: como el profesor de teatro, que prescinde de las bases elementales de su *saber-hacer* para enseñar, pareciera que la sociedad nos dice:

Dame todo, sin esperar de mí nada a cambio.

Por lo menos:

1. Ninguna *débouché*, vista a futuro u empleo que te aliente en tu duro recorrido.
2. Por ende, parece seguir diciendo, ninguna educación inteligente, sino carreras más improbables las unas que las otras.
3. Asinismo, ningún reconocimiento a la labor efectuado, a la pericia adquirida, a la edad, sino todo lo contrario, la búsqueda cada vez más fría de quitarte libertad, tiempo de descanso, seguro de vida, jubilación, reconocimiento, si eres joven al tiempo que nos puedes dar y a la juventud que nos regalará (la fuerza de trabajo, el "*valor agregado*" marxiano), si eres mayor tus años de experiencia, tus mayores conocimientos, el tiempo que nos va a ahorrar en formarte.
4. En fin, ninguna obligación de la sociedad o el Estado hacia ti. Sólo descentralizaciones si es preciso y nos conviene.
5. Ninguna seguridad profesional.
6. Ningún compromiso a largo plazo.
7. Ninguna estabilidad para ti o tu familia.

Así podemos ver cómo (en particular al analizar la dicotomía de los puntos 10 y 15 de la penúltima enumeración), en su organización educativa y en los programas que de ella son la fotografía ideológica instantánea y de la que reproducen la ritualidad (valga la redundancia) simbólica, la sociedad implementa y promueve, a la medida de sus necesidades e intereses específicos, actitudes muy claramente definidas y estructuralmente organizadas de sadismo colectivo y masoquismo individual.

Los estudiantes y el espacio

*"J'ai fait la queue à la soupe populaire
J'ai fait la queue devant les pissotières
J'ai fait la queue dans les petits coins pervers
Avec ma réduction étudiant-militaire
J'en ai ma claque de faire la queue
J'en ai ma claque de faire la queue"
(Hubert-Félix Thiéfaine, "La Queue")*

1o MOVIMIENTO: PREMISAS SOBRE EL ESPACIO Y OBSERVACIÓN DEL ESPECTADOR DIARIO

*"J'ai fait la queue avec mon sac à dos
Chez les t'as-pas-100-balles, chez les babas-schizos
J'ai fait la queue pour jouer les héros
Avec mon casque à pointe et mes pinces à vélo
J'en ai ma claque de faire la queue
J'en ai ma claque de faire la queue
Alors je me mets à rêver
Que je suis un slip de carmélite
Que personne ne peut me toucher
Sans se noyer dans l'eau bénite"
(El mismo)*

No es muy complicado hallar en los sitios internet de frases célebres numerosas citas de autores (y en especial de arquitectos y especialistas histórica y mundialmente reconocidos de la teoría y la historia de la misma), muy notables, importantes y representativos, sobre la relación entre la arquitectura y el espacio: de Noël Arnaud: *"Yo soy el espacio donde estoy."* De Louis Isadore Kahn: *"Si hubiera que definir la arquitectura en pocas palabras, se diría que es la ponderadora creación de espacios."* De Auguste Perret: *"La arquitectura es el arte de organizar el espacio."* De Nikolaus Pevsner: *"La historia de la arquitectura es la historia del hombre en su labor de organizar y dar forma al espacio."* De Hans Scharoun: *"Como meta, la arquitectura debe proponernos la creación de relaciones nuevas entre el hombre, el espacio y la técnica."* De Geoffrey Scott: *"La arquitectura tiene el monopolio del espacio. Solamente ella, entre todas las artes, puede dar al espacio su valor pleno."* De Le Corbusier: *"La arquitectura es el juego sabio, correcto y magnífico de los volúmenes bajo la luz."* De Arthur Schopenhauer: *"La arquitectura es una música congelada."*

Aunque más abstractas en su expresión, las dos últimas citas refieren a lo mismo: la idea de que la arquitectura genera una relación con el ambiente, entre un espacio vacío por el que se pasa (flujo de la gente, del viento, de la luz), y los elementos propiamente matéricos contra los que chocan y

pega este flujo invisible (es la música congelada del edificio evocado por Schopenhauer, los efectos de la luz sobre objetos aguejados del *Modulador* de Moholy-Nagy).

Ahora bien es *frappant* para el espectador diario ver, en los buses interlocales, tratándose concretamente de la terminal llamada San Miguel (por la iglesia con la que colinda) de los buses que van de Masaya a la UCA, cómo, realmente, siendo ésta en período intersemestrales siempre relativamente vacía, durante los períodos de clases es casi imposible hallar un bus desde la 5.40am, topándose la parada de un sinnúmero de muchachos y muchachas con bolsos al hombro y T de arquitectos. Lo que nos deja deducir, no sólo a nivel económico, que es la actividad estudiantil que produce, por lo menos en esta parte del tráfico hacia Managua, la mayor ganancia para los buseros (en la terminal del Oriental, puede ser que sean los vendedores que se dirigen a este mercado capitalino), sino, a nivel pedagógico, que nos enfrentamos a estudiantes, la mayoría, obviamente, de las principales Universidades que rodean la terminal de la UCA: la propia Universidad Centroamericana (la jesuita UCA), la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) con su parte privada Instituto de Estudios Superiores IES, y la pegada Universidad de Ciencias y Tecnologías UCT, que nada tiene que ver, y las, más largas pero accesibles en línea directa por bus urbano, en respectivamente tres y cinco paradas, Universidad

Iberoamericana de Ciencia y Tecnología UNICIT, y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN-Managua.

También deducimos, por las T, que muchos son aspirantes a arquitectos de estas distintas Universidades, ya que la mayoría ofrecen la carrera.

Cabe precisar que, siendo el panorama universitario nacional lo que es, y pudiendo cada Universidad autoplocamarse como mejor le plazca, la mitad de estas Universidades son privadas (UCA, UNICIT, UCT), por ende sin ningún o con muy poco compromiso ni vigilancia sino propio sobre los planes de estudios y la seriedad o cumplimiento de los mismos.

2o MOVIMIENTO: COMPORTAMIENTO RESPECTIVO DE LAS INSTANCIAS EN ACCIÓN

*"J'ai fait la queue pour être solidaire
De Bastille à Nation, par devant par derrière
J'ai fait la queue avec la France entière
Avec le samedi soir le touche-touche hebdomadaire
J'en ai ma claqué de faire la queue
J'en ai ma claqué de faire la queue"*

Al llegar a la terminal de San Miguel, aunque temprano, es entonces muy probable que se tenga que hacer

una fila enorme, la cual viene serpenteando entre los buses parqueados en lo que no es ni nunca fue realmente una terminal de buses, ni tampoco nunca fue aclimatada para serlo (sino que fue sustituida en 2008-2009 a la antes más incómoda terminal ubicada en los bordes del pequeño Parque del atrio de la Iglesia San Miguel). La mal llamada terminal de San Miguel, realmente es un parqueo nocturno para todo tipos de vehículos, desde carros particulares hasta buses amarillos de los grandes, que sirve para recibir a los microbuses que hacen el viaje de Masaya a la UCA ida y vuelta a diario, desde la 5am hasta la 8.30pm.

2.a. Lo que hacen los estudiantes:

2.a.a. *Largolarghissimo*

2.a.a.a. El principio de aglomeración como principio restrictivo del flujo humano

En este serpenteante fila, cada quien, en particular los estudiantes, se conglera por grupos, lo que transforma la forma y el concepto de fila (una persona tras la otra) en otro, que se asemeja más al de rácimos o agrupaciones apiñadas, apretujadas, de personas. A tal punto que los que están de primero, como, es lógico, ya saben que les falta poco para subirse, y valoran el tiempo que les tomó llegar hasta ahí, no se dignan en subir en los asientos más incómodos, pero tampoco entienden que, agrupados, impiden a los que, sí están en la fila y quieren pasar, les quitan pura y simplemente el paso, salvo

que uno se ponga a presionar y empujar a diestra y siniestra, arriesgándose a verse maltratado a su vez.

2.a.b. *Adagio allegretto*

2.a.b.a. El principio de privilegio individual como principio de robo de espacio ajeno

La consecuencia es que los astutos, de todas edades, que se despiertan tarde y ven que la fila va para largo, se ponen, tolerancia colectiva, cerca del inicio de la fila, donde uno se sube al bus que va saliendo. Nada más que la tolerancia va en el sentido siguiente: se suben los de la fila: cuando éstos ya no quieren subirse, los que están cerca y quieren aprovechar los asientos más incómodos para no hacer fila se pueden subir. Pero el resultado de la mala crianza de los aprovechados que se imponen sin hacer fila y no esperan que se hayan subido los de la fila, asociado con la doble situación psicológica de la búsqueda de mayor comodidad por los que, finalmente, llegaron, después de media hora de hacer fila, en el primer lugar, y de su incompreensión de su propia expansión horizontal colectiva en el espacio, en cuanto se agrupan por grupos de amistades y simpatías para no aburrirse haciendo fila, provocan que pasen primero los que no hicieron fila y que los que sí están en la fila no puedan pasar.

2.a.b.b. El principio de reconocimiento como principio de reducción de espacio

Otra circunstancia notable es que, dentro de la misma fila, por este mismo sentimiento gregario de compactación y congregación, la fila, originalmente, por así decir, "vertical" se vierta "horizontal" ya que los que no se despertaron suficientemente temprano pero tampoco tienen suficiente desfachatez para inmiscuirse a inicio de la fila, buscan algún conocido para juntarse con él, aún cuando no es más que un compañero de clase con el que, después, se quedan sin intercambiar palabra, por no conocerlo bien, o, llegando el momento de subir, se separan de él, ya que sólo fue un medio para ahorrarse parte de la fila. Las muchachas, aprovechándose de este período de la vida tan precario para los varones respecto de las mujeres que es la juventud, son las más propensas a utilizar este recurso del "*yo te conozco*", en general hacia varones, que las reciben sin saber que hacer, sonrojándose por el beso que reciben en la mejilla. Otra situación común son los hablados del día de antes, dónde ya no se trata de una sola persona que se congrega con otra, al azar, o buscando suerte, sino que, como hay un abstemio en las reuniones de amigos para servir de chofer, hay un encargado o una encargada de despertarse temprano, en general siempre el o la mismo/a, para todos los demás, llegando así en el tiempo que toma hacer fila una diez o doce muchachos y muchachas sin darse cuenta que así están robando a los que llegaron con anterioridad un microbus entero (los microbuses constan de 15 pasajeros máximo,

poniendo, claro está, la famosa "banquita", sobre la que volveremos).

En un caso (el individuo aislado que busca a un conocido) como en el otro (los entendidos del día anterior), se llega al mismo efecto, que viene a amplificar, como caja de resonancia, los anteriores, atrasando más aún al pobre poblador que, él sí, se levantó temprano para llegar a su lugar de trabajo, y no le robó a nadie su lugar en la fila, ni rebuscó a quien podía conocer para ganarse un espacio más porque no tuvo la fuerza de voluntad de despertarse un poco más temprano o de acostarse a la hora debida.

2.a.c. *Tranquillo andante*

2.a.c.a. Llegando a la UNI

Los estudiantes, llegando a la UNI siguen dando muestra de sus incumplimientos en los buenos modales y perfectas costumbres.

2.a.c.a.a. El principio del macho como principio de limitación del espacio territorial

Es común, desde la fila de los buses, hasta dentro de éstos, que el pasajero sea empujado o arrinconado por los pasajeros que suben después de él.

Es así costumbre que, para sentirse al lado de uno, el otro pasajero roce todo el brazo del primer pasajero con su nalga, manera tácita de decirle que se quite. De lo mismo es

costumbre que, si uno se va a sentar, el otro pasajero, si es un varón, se quede con las piernas ampliamente abiertas, como hacen los monos para enseñar sus partes genitales a los demás machos, pero en el caso de microbuses, esto representa un problema a la hora de repartir el espacio real.

2.a.c.a.b. El principio de la hembra como principio de derecho de prelación sobre el espacio interior

Sin embargo, que no se crea que el comportamiento hostil sea propio del muchacho: la muchacha también tiene su cuota de poder y entiende defenderlo.

Dentro de una sociedad ultra machista, el machismo tiene para ella muchos efectos que ella siente o dice sentir como malos: los piropos insistentes y de mal gusto en la calle, la intimidación que se permite cualquier desconocido, entre los cuales los mismos buseros y cobradores, la idea que el hombre manda en la cama, en la casa y en el trabajo, etc. Pero todos estos inconvenientes tienen por lo menos una compensación: Ella es, para parafrasear a H. Rider Haggard, "*La-Que-Debe-Ser-Obedecida*", por ser mujer, ser joven, ser, según ella, siempre bonita, por todas estas razones, sería inconcebible que no se le reconozca el espacio.

Ella prima sobre cualquier varón. Así manda la ley y la caballerosidad. Quien no cumple se expone a los resoplos, las reflexiones en voz alta, las quejas, las burlas y hasta los insultos, tomando de testigos a los demás pasajeros.

Como las aguas ante Cristo, en cuanto ella entra, el espacio (sin importar si ya no hay), tiene que abrirse.

2.a.c.a.c. El principio del "*Estar-ahí*" como principio de Ser y de pertenencia

Llegando en los pasillos de la Facultad de Arquitectura, a la que dijimos que varios de estos muchachos y muchachas se dirigían, y combinándose los derechos autoproclamados por ambos sexos de prelación (respectivamente por varonilidad pujante y por femeneidad deificada), los volvemos a encontrar sentados en las enormes mesas de madera que les ofrece la institución, o jugando ping-pong en la también gigantesca, o por lo menos demasiado grande respecto del espacio de los pasillos de nuestra Facultad, mesa de UNEN. También los hallamos estudiando, fumando cigarillos, compartiendo, o simplemente pasando el tiempo en las gradas que suben a los pisos de las aulas de clases y de la decanatura. Nunca están uno solo, siempre van, como en la terminal, por rácimos.

Idéntica causa, idéntico efecto: impiden el pasaje. Lo que es de lo más curiosa, ya tratándose de estudiantes aspirantes a arquitectos, que deberían, desde primer año, de manejar los conceptos más básicos de flujos, más aún si éstos caen dentro del sentido común.

2.a.c.a.d. El principio de grupo como principio de dominación sobre el espacio

En grupo, cuando uno intenta pasar entre esta maraña de piernas y cuerpos, con mala gana medio se mueven, y le miran con ojos de pocos amigos, claro, su postura, como los perros cuando los dueños dejan que se pongan mucho a la entrada, y su agrupación les convierten en amos del espacio.

Este mismo sentimiento de dominio, que proviene también de un sentimiento de pertenencia, y, de nuevo, de grupo, se desvela cuando uno, como profesor, se cruza en los pasillos, intentando pasar, y no lo dejan, sino que se hacen, varones o mujeres, de la vista gorda, empujándole, más aún cuando van en bando.

2.b. Lo que hacen los buseros:

2.b.a. *Allegro vivace*

2.b.a.a. La terminal como lugar de juego

Los buseros, que esperan que pase el tiempo mientras los clientes se matan de pie bajo el sol, al igual que los estudiantes, pero del lado opuesto, donde están parqueados, bromean entre sí, se pelean, y, dicho de una buena vez, actúan como cachorros jugueteando, probándose uno al otro, y demostrándose su poder, demostrándose entre sí pero también demostrándolo para uso de los clientes.

2.b.a.b. La terminal como lugar privado

Los buseros en sus buses, cuando entran, o salen, al igual que los cobradores a pie, que sirven de factótums, cuando pasan para llenar el balde de agua para limpiar el bus, o cuando van al puesto de gaseosas a comprarse un café, o por una razón u otra, parecen gustar de cortar la fila de los clientes, obligándoles a repliegarse, asustados, intentando no ser atropellado por los buses, o mojado por el café o el agua del balde del cobrador descuidado.

2.b.a.c. Los buses como espacios funcionales

Con el transcurso de los años, los microbuses, que realmente han sido construidos para recibir a diez pasajeros, se vieron modificados por sus dueños, quienes cambiaron los asientos, haciéndolos desoldar y resoldar, agregando filas hasta que las filas de asientos no permiten a nadie salvo a los más pequeños ir con las piernas rectas.

De lo mismo, impusieron que en la fila del fondo, que es de tres pasajeros, se pusieran cuatro. Y que, en lo que llaman la banquita, una tabla inestable de madera, inventada por ellos y pegada mal que bien detrás del asiento del chofer, se sienten ya no tres sino cuatro personas.

Para lograr tal malabarismo, debieron adelantar los asientos, por lo que la mayoría de éstos, sean los del centro o los de al lado del chofer, están tan movidos hacia delante que sentarse en cualquiera de ellos, en el bus que sea, es un

martirio para cualquier columna y el desmiembramiento asegurado en caso de accidente.

Así los microbuses nacionales, una vez reestructurados por los soldados pagados por sus dueños, constan de 6 filas de asientos: 3 en el sentido de la marcha, más la al lado del chofer, la banquita, y otra que detiene a los de la banquita, ambas en sentido contrario a la marcha.

Llenado el microbús, es común que el cobrador, sin mayor preocupación, detenga todo su cuerpo contra el último pasajero de la fila contra la marcha, envolviéndole la cabeza por debajo de su hombro, como lo hace con el varón la Barbara Blade de las publicidades por el desodorante femenino Lady Speed Stick.

2.c. Lo que hace el Ministerio de Transporte e Infraestructura MTI:

2.c.a.Larghissimo grave elentissimo

2.c.a.a. La terminal como lugar de estancia

Desde hace como dos años, a lo largo del día está un representante del MTI vestido de anaranjado en la terminal de San Miguel y en la de la UCA.

Vale la pena decir que no hace nada. Tampoco el encargado de medir el tiempo de llegada, estancia e ida de cada buses.

En el último año, de común acuerdo entre los buseros, los cobradores, el encargado de llevarles el tiempo y el

representante del MTI, ningún bus se va hasta haberse llenado completamente, entiéndase incluyendo los cuatro asientos de la banquita.

Vale también la pena aclarar que, según la ley, esta banquita es ilegal.

2. d. Lo que hace el cobrador:

2.d.a. *Moderato espressivo*

2.d.a.a. En la terminal

Sin embargo, no hay que pensar que, habiéndose llenado en las terminales, en un sentido u el otro, el microbus se irá directo, siendo expreso (a diferencia de los grandes amarillos, que se detienen en cada parada del camino), para nada. La lógica del cobrador y del busero es distinta.

En la terminal, por el choque entre las fuerzas del derecho del cliente llegado a inicio de la fila de esperar a otro bus para elegir un asiento más cómodo, y la terquedad del cobrador de esperar para irse a que el bus se llene hasta la banquita, donde nadie si no es en el camino se quiere subir, la espera para los pasajeros se desmultiplica indefinidamente.

Vendrá entonces la pregunta lógica de ¿para qué sirve el cobrador? O ¿si realmente este atraso, que tiene consecuencias físicas graves sobre los consumidores (creación de deformaciones en la columna, empeoramiento en caso de malformaciones ya existentes, y, en caso de accidentes, muerte

o desmiembramiento seguros), tendrá por lo menos una justificación económica?

En los microbuses de León, como el viaje es largo, los cobradores no se montan. El cliente paga en la terminal, antes de subirse al bus.

Realmente, el cobrador no tiene ninguna función en la terminal. Grita el lugar de destino del bus, pero la mayoría de los pasajeros ya la conoce, y además grandes rótulos indican los destinos de cada bus estacionado en su parqueo respectivo.

2.d.a.a.b. El maltrato a las personas, la incomodidad y la excusa financiera: Una lección comparativa macro-económica

En abril del 2012, Sarkozy acaba de regalar al nuevo presidente de Senegal 130.000.000 de Euros, el mismo Sarkozy que explica a los franceses que el Estado carece de fondos. Peor aún, esta regalía asombrosa se hizo a menos de un mes de las elecciones presidenciales (cuando ya no debería corresponderle al presidente de turno tener ninguna potestad para tocar más al presupuesto de la República).

De igual forma, en 2009, a consecuencia del terremoto en Haití, y justo después de reducir los empleos públicos, los gastos ministeriales y los beneficios sociales de los franceses, por la mismas razón, aduciendo, en aquel tiempo un "hoyo" de

800.000.000 de Euros en el erario público, decidió regalar 370.000.000 Euros por dos años consecutivos (es decir, 740.000.000 Euros) al país damnificado, y además condonar la deuda del país hacia Francia, la cual se elevaba a 56.000.000 de Euros.

En Nicaragua, en los últimos años todo ha subido para el ciudadano Lambda: la comida, la gasolina, los transporte, hasta el seguro, que hasta la fecha se cobrará 6.21% del salario, ahora representará el 12%.

En febrero, los buseros subieron, de acuerdo con el MTI, pero sin ninguna consulta con los usuarios, el precio de todos los transportes interurbanos, los únicos beneficiarios desde el 2006 de un precio estable del transporte siendo los capitalinos que no tuvieron ningún incremento de los 2,5 córdobas desde esta fecha, mientras en todos los departamentos (donde la población es la más numerosa en moverse) ya sufrimos tres aumentos de precios, incluyendo el último referenciado. El precio de Masaya a Managua pasó así este año de 13,5 a 16 córdobas.

Aun así, los buseros no tratan mejor a sus clientes.

De igual forma, llenan los buses hasta no poder.

A pesar de las quejas de los transportistas, tienen sin embargo para pagar, entonces, un cobrador inútil. Si se restará el costo diario que éste representa para el dueño del vehículo,

tal vez se desprendería una mejoría a nivel de bienestar para los clientes, menos apretujados en el bus, y el dueño no sentiría ninguna pérdida, ya que no tendría que pagarle a ningún cobrador.

En un microbús de 10 pasajeros, donde, entre las modificaciones a los asientos, que permiten sentar, incluyendo la banquita, a 15 personas, más el hecho de que suben a quien sea que se pueda hasta que los clientes se encuentren sin aire, y cuando un cliente se baja, suben a dos más, se puede calcular fácilmente que, además de los 15 asientos sentados, en hora pico, se suben 10 personas de pie, de las cuales una mitad se baja en el camino, sustituida por otros tantos, dos veces. estamos hablando de 15 personas a quienes se les cobra 16 pesos, e, imaginemos, 20 a quienes se les cobra 10: es decir, 440 córdoba por viaje en hora pico. El viaje en sí (que son un poco menos de 30km) cuesta medio galón de gasolina, el cual se compra actualmente a 130 córdobas. La mitad, son 65. La ganancia neta por viajes en hora pico es así de: 375. De los 4 ida y vuelta que dan los buses diario, lo que corresponde a 8 viajes, la mitad corresponde a una ida en sentido de una hora pico. Así que en estos momentos, una vez deducida la gasolina, gana el busero: 1500 (375×4). Suponiendo que hiciera los 4 otros viajes vacío, lo que no es el caso, igual tendría que gastar 260 córdobas (65×4) más. Deduzcámoslos de los 1500, obtenemos una ganancia diaria

de 1240. Podemos, sin riesgos a equivocarnos que está no es la realidad, y que, por ende, por lo menos, en los otros viajes, repone la gasolina.

Sin embargo, supongamos que ganará sólo 1240 córdobas durante 22 días mensuales (quitando los fines de semanas), y que en los fines de semanas perdiera todo el precio de la gasolina, la ganancia neta, en esta circunstancia sería de: $((1240 \times 22) - (130 \times 8))$ 26240 córdobas mensuales, sabiendo que el salario promedio es de entre 3500 y 5000 córdobas mensuales. Asumiendo que, diario, el busero y el cobrador se ganan 100 pesos, y no sean ninguno el dueño del bus. Le queda al dueño más de 20000 pesos mensuales.

Nos parece que, ahorrándose el costo del cobrador, y disminuyendo de mitad la sobrecarga del microbús, todavía saldría ganando muy bien.

La conclusión del apartado anterior es clara:

En el mundo, como en Nicaragua, se aducen problemas financieros para restarles derechos a los ciudadanos, tanto a nivel estatal como privado, pero, paralelamente, el dinero que, nos dicen, no existe, y por eso se nos tiene que reducir los derechos sociales o apiñar como gallinas enjauladas, reaparece para regalías políticas o para pagar inútiles cobradores, de incierta utilidad.

En lo que respecta más directamente a nuestro tema, podemos entonces afirmar que el robo y la reducción del espacio dentro del bus corresponde no a una necesidad o, como se nos lo quiere hacer creer, a un servicio, lo que, de hecho, es una pesada broma, sino al principio de avaricia.

2.d.a.b. El coqueteo al cliente como principio de liberación y de poder de orientación sobre el espacio

El aburrimiento de los cobradores en la terminal hace que, a menudo, sea porque una muchacha bonita o simplemente joven se acerca, o porque juegan a pelearse el cliente entre sí, lo agarran del brazo a uno, lo empujan a diestra y siniestra, casi botándole, sin otra intención que pasar el rato, hasta que el cliente o el simple transeúnte que busca otro bus hacia otro destino tenga que elevar la voz y regañarles.

De lo mismo, es común que su inactividad forzada, ya que nada pintan, provoque que, sin que se sepa la lógica de la acción, viendo alguien pasar delante de ellos, le expongan el lugar donde va el bus (si el que pasa se dirige al bus, ya lo sabe, si no, no le interesa, de lo contrario el sentido común indica que se lo hubiera preguntado), y hasta el costo del viaje.

2.d.b. *Allegretto grazioso vivo e allegrissimo*

2.d.b.a. De viaje a Managua y regreso

El mismo principio de busca desesperada del cliente provoca que los cobradores se desvirtuen llamando a cada perro mal parado del camino, a ver si quiere subirse. El chofer, cómplice complaciente, bajando la velocidad, por lo que un tránsito originalmente de 30 mn termina tomando muy a menudo más de una hora.

2.d.b.b. Transporte humano y transporte de bueyes

El cobrador, con la complicidad, no sólo del busero, sino también de los clientes que se suben, a veces asombrosamente hasta a la vuelta de la terminal, prefiriendo ir de pie todo el camino, chineados por los demás, incomodando a todos, en vez de simplemente cruzar la calle y esperar su turno.

Más curioso aún, es que, las veces que el MTI tiende sus redes contra los buseros que sobrecargan sus vehículos, en general justo antes (para asegurarse la tajada) o después (para compensar las muertes provocadas por lo que la gente vino a llamar los "*intermortales*") de las vacaciones, los clientes se ponen del lado de los buseros, que, según ellos, y según los mismos buseros, le "*resuelven*".

Poniendo que sea cierto, y que resuelvan, esto no es una razón para subir gentes hasta que choquemos los unos contra los otros, sin poder ni mover la pierna, y cualquier

miembro estando comprimido o bien contra otro cuerpo, o bien contra las mismas paredes del bus.

2.d.b.b. El bus como espacio privado

Si el cliente se molesta cuando ya no logra respirar, o simplemente los demás lo pisotean y lo empujan hasta quitarle ya no el espacio vital (concepto que implica no sólo el espacio del cuerpo, sino también el de la distancia entre cada individuo) sino el propio espacio del cuerpo, el cobrador suele contestarle de mala manera, sin darse cuenta que él que está haciendo algo ilegal es él, no el cliente.

Poco, en realidad, le importa que su procedimiento sea anti-ético, anti-humano, o pueda ser causa de multa, por la policía o el MTI.

Según él, confortado en aquella idea por clientes de opinión incomprensible, está dando un servicio a la comunidad llenando el bus más allá de su capacidad, sin importar el peligro, para la visibilidad, el peso que puede producir una caída del vehículo, el hecho de que los clientes encorvados o de pie en un accidente caen directamente sobre los sentados como pesos muertos, matándoles, sin ningún juego de concepto.

Su avaricia lo lleva a llenar lo más posible, hasta oír las primeras quejas, los primeros gritos, que son los que, al final, le indicarán el tope, más que la bondad, la humanidad o el sentido común.

Enfrentándose con el cliente molesto, puede llegar a intentar atacarle físicamente, o querer sacarle del bus, aunque haya pagado, pues, según él, el bus, rondando en la carretera, es una suerte de espacio privado ambulante, curiosamente no sometido a las leyes del tránsito, ya que es su casa, en la que, rey absoluto, romano *dominus* tiene derecho de vida y muerte, y también de exilio sobre cualquiera que en ella está presente.

2.d. Lo que hacen los demás choferes

2.d.a. Ópera "*chinfónica*":*Andante*

2.d.a.a. La carretera como espacio de promiscuidad y de poder

La medida del espacio como un objeto que implica una promiscuidad de poder es el concepto aparentemente más difundido entre los choferes, buseros, taxistas o particulares, nacionales: para aventajar, no respetan ninguna distancia de seguridad, sino, a diferencia de las normas internacionales, se pegan contra el vehículo que pretenden superar.

El uso del espacio en la manera de manejar entre las normas internacionales y las nacionales tiene un interés particular, para entender el concepto de organización del espacio concreto:

CONDUCTOR NACIONAL	CONDUCTOR INTERNACIONAL
AVENTAJA DESDE CUALQUIER CARRIL	AVENTAJA SÓLO DESDE EL CARRIL IZQUIERDO
PARA AVENTAJAR, SE PEGA AL VEHÍCULO QUE QUIERE DOBLAR	PARA AVENTAJAR, DEJA UNA OBLIGATORIA DISTANCIA DE SEGURIDAD
AVENTAJA EN ZIGZAG, CERRÁNDOSE INMEDIATAMENTE CONTRA EL VEHÍCULO QUE ACABA DE AVENTAJAR	ESPERA PARA CERRARSE DESPUÉS DE AVENTAJAR UN VEHÍCULO Y PODER PONERSE EN EL CARRIL DERECHO
NO USA OBLIGATORIAMENTE LUCES TRASERAS NI RETROVISOR	USA OBLIGATORIAMENTE LUCES TRASERAS Y RETROVISOR

3o MOVIMIENTO: CONCLUSIONES TEMÁTICAS

"Hemos trabajado con la esperanza de que nuestra labor coopere en la gran tarea de dignificar la vida humana por los senderos de la belleza y contribuya a levantar un dique contra el

oleaje de deshumanización y vulgaridad."

(Luis Barragán)

"¡Ah, construir, construir! Ésta es la más noble de todas las artes."

(Henry LongfellowWadsworth)

"La arquitectura sólo se considera completa con la intervención del ser humano que la experimenta."

(Tadao Ando)

Dicho de otra forma, la utilización del espacio dentro del bus es la misma fuera del bus, o en la fila en la terminal:

1. El espacio personal tiene la prioridad sobre él de los demás.
2. No hay sentido de dimensionamiento del espacio propio, que impida, por ejemplo, a los grupos en la fila de entender que impiden el paso a los que siguen, o al cobrador que hay un límite de peso y personas que aguanta, por cuestiones de seguridad y de confort, su microbús.
3. El espacio no se contempla como relacionado con el confort, ni de parte de los usuarios, lo que es lo más

notable, ni de parte de los proveedores de servicios, sino como de utilidad.

4. Se confunde el concepto de espacio de necesidad (ser llevado de un punto A a un punto B, sin importar las condiciones) con el de espacio de uso (tener el derecho a ser respetado como persona, no tratado como un animal, ni por los otros usuarios ni por los proveedores del servicio, aunque se tenga la necesidad de ser transportado, dada la casualidad además que el favor lo hace el cliente al vendedor, no al revés, es decir, sin cliente, no hay negocio que pueda existir).
5. Así, a nivel de transporte, la idea, equivocada, de que la necesidad irremediable de viajar implica el necesario acostumbramiento a la incomodidad como precio de la ausencia de alternativa del usuario que tiene que ir a trabajar a diario, quiera o no.
6. El rechazo a reconocer el derecho de primicia (el primer llegado es el primer en obtener lugar, de la misma forma, si ya está lleno el bus no puedo entrar a la fuerza aún cuando veo y el cuerpo dice que no hay más espacio sino subiéndome encima de los que ya están dentro del bus), como de los mayores (pareciera que un profesor no tiene mayor prioridad a la hora de pasar que un estudiante, al igual que pareciera que el que llega temprano no tiene mayor derecho que el que conoce alguien en la fila) provocan una reacción ante

el espacio que lo hace ver como meramente de uso, sin valor ni sentido histórico, o de anterioridad, o de prioridad. Lo que en la arquitectura nacional se expresa por el descuido total de lo patrimonial, tratado como un elemento que, si es preciso, puede ser destruido o sustituido.

7. De la misma manera, el valor idéntico atribuido (equivocadamente) a todos los elementos de un mismo conjunto (el primero en hacer fila o el que conoce a alguien, el profesor o el estudiante en el pasillo, etc.) provoca, en arquitectura, que pueda ser sustituido, por ejemplo, el techo de la Subtiava, primera iglesia de León, indígena, originalmente enteramente de madera, por uno de zinc.
8. La mayor atención prestada a la resolución inmediata, no a la calidad de la solución aportada, y el menosprecio por el derecho de anterioridad, como por los símbolos de primicia, y por el espacio en general (visto, ya lo dijimos, como de necesidad, jamás de confort, entonces menos todavía de estética), favorecen la proliferación de errores y descuidos irreparables.
9. La ausencia de conciencia personal acerca del derecho al espacio privado y el gregarismo (por aprovechamiento: obtener un lugar en la fila antes que los que llegaron más temprano, como por necesidad:

subirse a toda costa para no esperar el próximo bus) provoca, a la hora de dimensionar el espacio arquitectónico, una ceguera colectiva que va de lo más sencillo (rejuntarse en bandas tan grandes que impiden en paso en las escaleras) hasta lo más complejo (no prever la necesaria distancia entre las casas en las construcciones sociales, por ejemplo, o crear espacios incómodos en cuanto a división de los ambientes en oficinas, hoteles, hospitales, y viviendas, en particular los de uso más íntimos como los son los cuartos y los baños).

10. La ausencia de conciencia personal y colectiva en cuanto a cuestión de flujos (dejar libre el espacio para dejar pasar a los demás, no apiñarse en un espacio demasiado pequeño, liberar el espacio...), que sea a nivel propiamente de gestión de flujo o de gestión de riesgos, en cuanto al caso nicaragüense del problema de la actividad sísmica recurrente, provoca no sólo los embotellamientos en los pasillos y las escaleras, la instalaciones de mesas de dimensiones indebidas, sino también, en la creación de centros comerciales, universidades, etc., la no contemplación de las entradas peatonales. Problema que se expresa también en la organización vial de la capital Managua como de la ciudad de Masaya, las cuales no sólo carecen de acera peatonales dignas de este nombre, sino que

además, en el caso de Managua, se ha afeada de escaleras de acero (imposibles de usar para personas con movilidad reducida, niños pequeños, personas mayores, etc.) con el propósito, como en el caso descrito de las terminales y del transporte colectivo, de dejar el espacio a los más fuertes: los vehículos motorizados.

11. Esta ley del más fuerte (el que anda en bando, el que tiene el vehículo,...) implica una visión del espacio de necesidad para todos, que pretende obligarnos a coexistir en una realidad impuesta de áreas organizadas como mini-cárceles, privadas de confort, reducidas por una arbitrariedad sin sentido real (por lo menos vimos que no tiene fundamento económico concreto, a pesar de lo que nos suele imponer creer) a menos que lo mínimo vital.

En realidad, estas conclusiones sobre la realidad y la problemática de nuestra arquitectura contemporánea, y de una de sus razones mentales, nos recuerda lo que escribía Octavio Paz: *"La arquitectura es el testigo menos sobornable de la historia."*

Dejándonos entonces a nosotros la elección de cambiar y mejorar el rumbo equivocado que hemos seguido, o de izar las velas para, finalmente, como el capitán inatento,

darnos cuenta que nos naufragamos contra unos arrecifes que eran, sin embargo, muy a la vista.

Si algo queremos de nuestros estudiantes, hay que enseñárselos.

Más cuando el peligro reside tanto en la interpretación genuino, tribal, gregario, que no deja su lugar a la persona, que hacen del espacio, y, evidentemente, por ende, del espacio arquitectónico, pero que este peligro proviene de la educación en cuanto currículo oculto que los mayores les dan: por propia su actitud (misma mala conducta y aprovechamiento de parte de los mayores en las filas, o bien, lo que es lo mismo, pasividad ante la actitud de jóvenes lobos de los grupos de estudiantes; violación diaria a las leyes del tránsito, la decencia, la ética, la humano, el derecho ajeno y el espacio vital de cada ser humano por parte de los buseros y sus cobradores, amparados por el MTI, que se hace de la vista gorda, y usuarios que, con tal de no cruzar la calle y hacer fila en la terminal, o no esperar el bus siguiente no les importa pisotear a los que ya están instalados en asientos hechos para tal efecto, quitándole a la fuerza el lugar, como si no existieran o fueran fantasmas nada más, algo molestos, porque son suficiente mullidos o no tienen la paciencia para chinearles bien,...).

4o MOVIMIENTO: EL ESPACIO COMO LIBERTAD

"En la calzada yacía un hombre ensangrentado y sin conocimiento. Acababa de ser arrollado por los caballos. Aunque iba miserablemente vestido, llevaba ropas de burgués. La sangre fluía de su cabeza y de su rostro, que estaba hinchado y lleno de morados y heridas. Evidentemente, el accidente era grave.

-¡Señor! -se lamentaba el cochero-. ¡Bien sabe Dios que no he podido evitarlo! Si hubiese ido demasiado de prisa..., si no hubiese gritado... Pero iba poco a poco, a una marcha regular: todo el mundo lo ha visto. Y es que un hombre borracho no ve nada: esto lo sabemos todos. Lo veo cruzar la calle vacilando. Parece que va a caer. Le grito una vez, dos veces, tres veces. Después retengo los caballos, y él viene a caer precisamente bajo las herraduras.

¿Lo ha hecho expresamente o estaba borracho de verdad? Los caballos son jóvenes, espantadizos, y han echado a correr. Él ha empezado a gritar, y ellos se han lanzado a una carrera aún más desenfrenada. Así ha ocurrido la desgracia.

-Es verdad que el cochero ha gritado más de una vez y muy fuerte -dijo una voz.

-Tres veces exactamente -dijo otro-. Todo el mundo le ha oído.

Por otra parte, el cochero no parecía muy preocupado por las consecuencias del accidente. El elegante coche pertenecía sin duda a un señor importante y rico que debía de estar esperándolo en alguna parte. Esta circunstancia había provocado la solicitud de los agentes. Era preciso conducir al herido al hospital, pero nadie sabía su nombre."

(Dostoyevski, Crimen y Castigo, Segunda Parte, Capítulo II)

4.a. La lógica aparente del espacio causa de su mal uso

De la misma manera que se crea una aparente, pero falsa, identidad ideológica entre espacio de uso (el que se utiliza, pero no implica por ello la incomodidad) y espacio de necesidad (en el que se aprovecha de la necesidad del usuario para imponerle una injustificada incomodidad), la costumbre social de la fila (referida por el cantante Thiéfaine en la canción que nos sirve de epígrafe): en la escuela, en el banco, etc., que impone orden a los que la hacen, y, dicho de paso, crea una relación, desde ahí, de poder entre los que hacen fila (es decir, que obedecen a una organización impuesta) y los que ponen otros a hacer fila (en este caso los buseros) crea la ilusión de una lógica imparable.

Socialmente, se nos acostumbra a pensar en el espacio de espera como en una fila. Es la fila para entrar a clase, es la fila para ir al médico, las cuales tienen cierta lógica, educativa en el primer caso, de prelación del primer llegado en el segundo.

Ahora bien, traslademos este principio a la fila de los buses interurbanos.

Primer elemento de duda: en la terminal de León, no se hace fila, tampoco en las terminales de ningún mercado

hacia Managua (tampoco en las terminales del mercado de Masaya). Están los buses esperando, y se suben los clientes. Cuando se llenan, o les toca irse, se sube a su vez el chofer y arranca su vehículo.

Así, no es cierto tampoco, como no lo era la razón financiera para justificar la incomodidad impuesta a la colectividad por la avaricia de los buseros, que hay una razón de organización lógica que imponga hacer fila en la terminal de los buses de San Miguel. O en la terminal de la UCA, donde, en la hora pico de la noche, son filas que se enroscan sobre sí mismas de estudiantes y pasajeros en general intentando volver a casa, mientras se tardan los buses de todos los departamentos (Masaya, Granada, Jinotepe) para llegar de regreso.

Ya demostramos que no hay sentido de la fila, ya que los mismos usuarios, de diversas maneras, la vuelven sin sentido, privándola de su uso original: dar la prioridad al primer llegado. Las filas, realmente, por la misma razón de siempre, los buseros (como la policía en la sociedad) están ahí para reprimir, de forma coercitiva, para imponer su poder abusivo y absoluto, pero no para preservar o cuidar el bienestar y los derechos de las personas.

Así es que el más astuto, el menos ético, como en la vida real, es el que llegará primero a su destino. No el que

acata todas las reglas y normas, tampoco el que se levantó más temprano.

La lógica de la fila (incómoda, de pie, sin sombra, en espacios que no son terminales de buses, sino simplemente parqueos de arena) es entonces irrisoria y nada más aparente.

La lógica real impondría que todos los buses estando en fila, en un orden de llegada, como de hecho lo están, acojan a los pasajeros, hasta llenarse, y finalmente irse.

La única inversión que esto implicaría sería otorgarle un cartón a cada bus con un número (el cual serviría de indicación para los usuarios sobre el orden de salida de los buses), cartón que le tocaría entregar en el momento de su ida (al mismo tiempo que, en la actualidad, le toca agarrar el "*rol*", papel que da constancia de la hora en arranca de la terminal) para que fuera prestado a otro, y así sucesivamente.

Así los pasajeros, pudiendo elegir su bus, a sabiendas que va en tal o cual posición en la fila, podrían esperar la salida, sin estar de pie, bajo el sol, durante horas, viendo abusar de la supuesta amistad con algunos conocidos los más desvergonzados.

La otra ventaja, notable, en sentido de derecho de prelación, sería que el primer llegado, realmente tendría el beneficio inmediato de poder elegir su asiento.

Obviamente, se llenaría primero el primer bus en salir, pero cuando se llegaría a la banqueta, si el cliente prefiere subirse al bus siguiente, el busero tendría que esperar el tiempo que le queda (si se van cada 5mn, los Xmn antes de la partida) a ver si alguien en la terminal quiere subirse en ésta, o bien si todos los clientes prefieren los mejores asientos de los demás buses.

Otra ventaja sería, para los usuarios, la ganancia de tiempo:

A) Evitando la espera entre la salida y entrada de cada bus, la decisión o no de los usuarios de subirse a la banqueta (impuesta a la fuerza por los buseros, que sino no se van, sin importar que están ahí en concepto de servicio público, para que los usuarios lleguen a la hora, no para imponerles desvelo, y además, a pesar de ello, llegada a deshora);

B) Llenando más rápidamente los buses, en vez de esperar de pie, lo que no tienen ningún efecto positivo para nadie. Ésta mayor velocidad en la entrada en los buses le convendría también a los buseros, haciéndoles ganar tiempo esta vez a ellos también.

4.b. El espacio y las leyes del ordenamiento territorial

Los estragos que contemplamos a diario en la realidad urbanística nacional pueden, creemos, explicarse por las dicotomías entre, por una parte un sistema educativo meramente informativo (que da reglas pero no las justifica) y

una sociedad que se auto-representa desde la perpetua necesidad, nunca desde la historia (somos una sociedad que se complace en describirse con exenta de recursos, falta de posibilidades, urgente de soluciones inmediatas, pero que, salvo en ciertos objetos altamente simbolizados y fácilmente reconocibles por su bajo nivel de complejidad: figuras arquetípicas asumidas por su repetición: Darío, El Güegüence, León Viejo, y nada más), y por otra las vivencias, contradictorias a esta estructura formal arbitraria, sin trasfondo real, que son: un derecho pisoteado diariamiento, no sólo desde la cúpula, sino también desde el matón del entorno cercana, así como una circunstancia que, no sólo, para parafrasear a Carlos Martínez Rivas en *"A la manera del murciélago"* *"tiene que ser siempre... la... peor..."*, sino que se va desvaneciendo al paso que se da (en particular a nivel cultural), y orientaciones sociales y urbanísticas que, por distintas razones (el gobierno de turno decide siempre echar abajo lo del anterior, es más rápido pintar, como lo hicieron todos los gobiernos sucesivos, sus colores sobre un pedazo de zinc que mandar a diseñar un mobiliario urbano en base a conceptos estéticos que implican pericia, técnica, y conocimiento del arte y la historia del diseño, etc.).

Hay principios de ordenamientos territorial (entendamos aquí territorio como cualquier espacio físico, de lo más pequeño a lo más grande, pero delimitado a nivel

administrativo, y/o topográfico: es decir, por las mismas restricciones del terreno: naturales: declivaciones, barranco, o humanas: pared, así como por decisión de la alcaldía o el MTI en este caso: ubicar en un lugar específico, un parqueo, por ejemplo, la terminal de los buses) que entran en choque con las prácticas que determinan el uso del suelo, por así decirlo, que se hace en el diario vivir de los usuarios, entre los cuales están, ya dijimos, numerosos aprendices de arquitectos, de los transportes colectivos:

1. Irrespeto a la ley de anterioridad (preservación de lo existente). Así como el primer llegado en la fila no parece tener prioridad, en el sistema urbanístico nacional, el patrimonio no parece valer más que la construcción nueva. De esta forma, si no es que los edificios periclitán por el propio efecto del tiempo, son botados sin más ni más para favorecer la construcción de otros, más feos.
2. Esta equivalencia absoluta, que proviene igualmente de un concepto ideológico (confusión entre la igualdad absoluta entre todos, y la identidad: no es porque somos todos iguales y tenemos los mismos derechos que todos tenemos las mismas capacidades o valemos lo mismo: no todos seremos buenos maestros ebanistas, o pintores de genio, no todos podemos ser deportistas de alto nivel o grandes intelectuales, por

ende la palabra individual no puede valer igualmente en cada campo de pertinencia, es absurdo que en cuestión de física atómica la palabra del administrador o del barrendero, personas indispensables pero no pertinentes en el campo específico, valga lo mismo que la del especialista en la materia), provoca, a nivel espacial, la creencia que, como lo planteamos, refiriéndonos implícitamente a Heidegger, el "*estar-ahí*", o, mejor dicho, el "*llegar-ahí*", es un valor absoluto que da prioridad sin orden: no importa quien llega cuando, lo importante es estar en el momento para agarrar lo que se puede (como los pobladores de *La carreta de heno* del Bosco). A nivel de preservación del patrimonio, esto deja creer que vale lo mismo componer una pared del siglo XVI caída (León Viejo) con cemento Holcim contemporáneo que con cemento de la época, embadurnar los alteregos precolombinos para pegar sus partes quebradas, o cambiar la parte del techo de madera dañado de la iglesia Subtiava por una lámina de zinc (que es más ahorrativo desde varios puntos de vista: menos tiempo para cambiarla, menos costo dado el precio actual de la madera, menos costo en mano de obra, además para poner una lámina de zinc no se necesita mano de obra especializada, el detalle es que estamos hablando de un edificio patrimonial), etc.

3. Obviamente, otra ley de ordenamiento, que tiene que ver con el orden en sí de la ciudad, pero también con su estética, y con la preservación patrimonial, a los cuales deberíamos agregar la cuestión, fundamental del flujo (es decir que conlleva cuatro niveles de problemática), sería la cuestión del apiñamiento (en la fila, que imposibilita el pasaje de los usuarios para alcanzar subirse al bus; en el mismo bus, provocando por la avaricia de los buseros y cobradores; en los pasillos de la Facultad por descuido docente y estudiantil). Concretamente, llegando de Masaya a Managua, hay una vista única sobre el lago Xolotlán y el volcán Momotombo, vista que se pierde por la desmultiplicación de rótulos publicitarios. Además, ya en otro trabajo (v. nuestro artículo sobre: "*Sistema vial y peatonalidad en Managua*"), hemos evocado la malinterpretación del principio de la avenida moderna (claramente descrito por Mumford) en nuestra ciudad capital, donde las avenidas no desembocan en ningún punto focal pertinente que represente la ciudad o el poder capitalino, tampoco que gubernamental.
4. LA CIUDAD COMO SOBREDETERMINACIÓN DE UN ESPACIO PÚBLICO MAL COMPRENDIDO: Esta confusión del orden urbano, en el que cada quien puede hacer lo que mejor le

place sin ninguna consecuencia tiene un doble y paradójico origen: político, lo vimos en todos los enfrentamientos del 2008-2010 acerca de las elecciones municipales: el espacio público es considerado como un lugar de toma de poder, poseerlo es poseer el poder, por ende la ideología derivada de las luchas armadas históricas nacionales, y sus posteriores celebraciones (del 19 de julio en el Malecón, del repliegue a Masaya), acentuado por la costumbre religiosa de las procesiones (Santo Domingo en Managua, el Tope entre Jinotepe, Diriamba y San Marcos, etc.), que suelen tomar la ciudad días enteros paralizándola (lo que claramente define Nicaragua como una sociedad rural y una economía de necesidad, conforme a las descripciones sociológicas clásicas: sociedad que vive marcada por un sinnúmero de celebraciones religiosas, en las cuales se solventa la miseria general por regalías inmediatas, aunque puntuales, de comida y bienes, caso así también de La Purísima, el 7 de diciembre), provoca esta idea de que la calle es del pueblo y que, como cada uno es parte del pueblo, cada uno tiene un derecho absoluto, inalienable. Ahí donde peca esta lógica es que, si sumamos los derechos de cada quien, debería de operarse cierta restricción al derecho individual a provecho de los demás derechos

colectivos e individuales (del tipo, también clásico, funcional, y fácil de entender en este caso: "*El derecho propio termina donde empieza el derecho de los demás*", lo que la sabiduría popular reclama de esta otra manera: "*El respeto al derecho ajeno es la paz*").

5. Hagamos un paréntesis antes de llegar a la segunda parte de esta contradicción: esta sobreconciencia del espacio público como (valga la redundancia) espacio colectivo provoca la instalación sin ton ni son, sin orden, en particular, lo que, últimamente, provocó varios incendios en los mercados de Managua, concretamente en el último par de años dos en el Mercado Oriental, de caramancheles en todas partes, impidiendo el paso a los ciudadanos (caso del mercado de Jinotepe, detrás de la Iglesia), entra en conflicto con el panorama urbano y la presentación y preservación de los objetos patrimonial o simbólicos del poder histórico de las ciudades (casos de las casas y ventas de objetos religiosos de bolsas de plástico en la entrada de la alameda de la Nueva Catedral de Managua, o de los caramancheles del Parque Central de Chinandega, y ahora también del parque de la iglesia San Jerónimo de Masaya), y, finalmente, más grave aún, perturba el tránsito (caso de la instalación ilegal de taxistas en las paradas de los buses a ambos

lados de la UCA, y en la parada de buses de MetroCentro o en las escaleras de PlazaInter, y estancia indefinida de los buses interlocales en la parada de la UCA, reservada a los buses urbanos). Agregamos que, en situaciones de conflictos (sociales: para el 6% universitario, o políticos, como en los pleitos post-electorales ya referenciados, las zonas centrales de Managua vienen a ser zonas de guerra, con morteros, a menudo portados por estudiantes, a pesar de la prohibición legal de esta instrumentaria), la ciudad llega a ser un peligro para el ciudadano individual, en pos de este derecho abusivo de la colectividad absoluta. De lo mismo, si no es por recriminación de alguna índole, las celebraciones (fiestas patrias, religiosas, de fin de año) son pretextos para tirar fuegos artificiales sin ninguna supervisión de la policía, y en general en medio de la calle, sin importar el paso de los carros y los peatones, lo que representa entonces un doble peligro.

6. LA CIUDAD COMO ESPACIO PRIVADO: Esta afirmación de que la ciudad es de todos desemboca, como vemos, en la subrepticia consideración que, de repente, es también, por ende, sólo de uno: así, sin tener que pedir permiso a ninguna autoridad, se instala quien quiere en las aceras, que de por sí no tienen nada de aceras (ya qu árboles, postes eléctricos,

rótulos viales y publicitarios, numerosos baches y escasos basureros *clairsemés* ocupan su centro), volviendo cada vez más homérico su recorrido. Paralelamente, el chofer (sea ciclista, motociclista, de carro, taxista o busero, camionero) parece pensar que el peatón que no anda en la acera (que, volvámoslo a decir, no existe, sino simbólicamente, como mero concepto - sumando el hecho en Masaya de que parte de las aceras son sobreelevadas por la falta, nacional, de alcantarillado, para así proteger a las casas de las inundaciones provocadas por la menor lluvia -) es un peatón que se tiene que demoler, como si se tratará de un juego de boliche. No importa, de hecho, si se trata de una zona de salida de escuela o de hospital, o bien (para seguir desde la perspectiva de la llamada línea de la UCA - Universidad frente a la cual se ubica la terminal - de los buses Masaya-Managua) universitaria, o si el peatón está intentando cruzar, por ejemplo en las cuantas (que se pueden contar con los dedos de una sola mano) cebras de toda Managua, si un chofer de vehículo ve un peatón, ahí donde en cualquier nación frenaría, en la nuestra le provoca el impulso inverso: el de acelerar (a veces pitando). Lo que revela bien esta doble premisa subyacente al uso de todo espacio colectivo, como ya lo planteamos: que es, equivocadamente, considerado como de

poder (no de compartir) y, en alguna medida, por ende privado. Lo que define su uso no es, igual que en la fila de la terminal de buses, quien llegó primero (si el peatón empezó a cruzar cuando el semáforo estaba en rojo - y como es una persona mayor o el semáforo cambia muy rápido, se encuentra a mitad de la calle cuando éste se torna verde -, o si estaba cruzando en las cebras cuando aparece un carro), sino quien tiene mayor poder para desplazar y herir al otro. Por lo que es común que los motociclistas se vean volteado en un alto o un semáforo en rojo por un carro que estaba forzándolo por detrás.

7. El espacio privado, de los buses para los buseros (si alguien está en su bus, tiene que acatar sus normas internas, y ya no las leyes del tránsito nacionales, del MTI, e internacionales, tampoco las de las relaciones civilizadas entre individuos, tampoco las del comercio o del precio establecido: si se toma un bus que va de Managua a Granada para ir a mitad de camino, Masaya, una vez más, según la hora del día, el humor del cobrador, y si uno le da completo el pasaje o le da un billete más grande, esperando, ingenuamente, el vuelto completo, variará el precio de 10 a 22 pesos), de la ciudad para los choferes de cualquier vehículo con o sin motor, hacen que caminar en la ciudad sea un infierno. Esta privatización implícita de la ciudad se

opera también a nivel administrativo y político. Primero, cuando, como dijimos, los partidos políticos, piensan que la calle es de ellos, esta identificación peligrosa entre la colectividad humana y un solo partido, por ende entre un derecho colectivo (de reunirse, de salir a la calle) y el derecho individual (y absoluto, de poder restringir el acceso a su propio local, comercial o particular), provoca la privatización, a provecho de una parte nada más de la población, del espacio colectivo. Por otra parte, esta privatización se presenta, históricamente, desde todos los gobiernos que se han sucedido, por la ausencia total de política pública local. A pesar de los millones anuales de ingresos (aunque de córdobas), las Alcaldías no parecen hacer nada, mientras no se presente alguna ONG internacional que necesite gastar el dinero que le sobra. Así, al dejar descomponerse calles, carreteras y aceras públicas, al dejar sin pavimentar buena parte de la ciudad, a dejar la mayoría de las calles sin alumbrados públicos (a pesar que en todas las facturas se le cobra a los ciudadanos este famoso alumbrado público, sin embargo inexistente), sin alcantarillado, a recoger discrecionalmente la basura cuando se le antoja, limpiando o no los cauces, dejando que se instalen ahí familias enteras, dejando que aparezcan negocios de la nada en la vía pública, sin ninguna

medición de su calidad sanitaria, etc., no sólo promueven focos de infección e insalubridad pública, sino que también promueven esta imagen de ciudades abandonadas. Que no pertenecen a nadie.

8. Privatización del espacio interno del bus que hace que, quien sabe cuándo, se le ocurrió a los choferes y a los cobradores que, siendo personal y privado dicho interior (la única cápsula o cabina que se comparte entre ellos y los pasajeros), que ser cliente implicaba, además de sufrir el amontonamiento de usuarios, la promiscuidad y el sudor correspondiente, en un bochornoso mimo que pareciera de amor pero no lo es, tenía que representar sufrir el roce de la pansa o el cuerpo del cobrador (claro, ya no tiene espacio libre para moverse en el microbús y pasar cobrando) y aguantarlo con ahínco y temple, como si, increíblemente, fuese un *gaje del oficio*.
9. La privatización del espacio público se produce también cuando la policía de tránsito (caso específico en la parada de la UCA) se deja pagar, e instaura una relación de obligación con los transportistas, en la que, como ocurre en los sistemas de protección de la mafia, permite al transportista incumplir con las normas general del transporte urbano, y le obliga a la vez a retribuir al policía si no quiere ser multado (es decir, promueve el incumplimiento, y a la vez hace que, aún cuando el transportista no incumple la norma, una vez en el sistema de retribución fraudulento acordado, tiene que pagar por obligación). Por ende, como se

puede ver, en este sistema paralelo, donde la ley ciudadana da paso a un aprovechamiento particular, ya no valen las normas impuestas a todos, desde el momento en que los transportistas pueden infringirlas, ya no hay ninguna protección hacia el ciudadano, sino una relación de interés entre los buseros y los policías corruptos, y el espacio público que, no sólo ofrece el marco topográfico de esta permanente violación, sino que además es el lugar donde se implementa, en la propia carretera, que, al contrario, debería ser el lugar más vigilado y supervisado, pero honradamente, para establecer los derechos de todos, e impedir la imposición de la ley del más fuerte, el espacio público viene así a ser el, ya no de todos, pero de unos cuantos, envalentonados por oficiales de la ley que, enarbolando sus insignas y aprovechándose de ellas, en vez de protegerla la hacen trizas ante un ojo público acostumbrado e incomprensiblemente pasivo.

10. De lo mismo, al dejar vagar, ni hablar de las pandillas capitalinas, pero (enfoquémosnos sólo en) locos sin domicilios que, a todas luces tienen problemas mentales, molestando a los transeúntes (en Managua, hubo mucho tiempo un enfermo mental que escupía a los pasajeros de los carros que no le daban dinero en la rotonda Alexis Argüello, en Masaya anda un viejo loco que tira piedra a los buses, y cada cuanto busca pleito con los peatones, gritándoles), o dejando que los borrachos se queden en la calle y molesten a los

que pasan (los borrachos Masaya se vuelven, por ejemplo, en la madrugada muy patrióticos, y piden, en nombre de la compensación por el imperialismo yankee, en un inglés machacado "one dollar" a quien llega a su altura), las alcaldías y la policía evidencian, en su falta de presencia, el hecho de que nuestras ciudades son lugares privados para unos cuantos. Desgraciadamente, los que se portan peor. No se trata de prohibir tomar (además que es uno de los ingresos más seguros de cualquier nación, ya se vio con la Prohibición norteamericana que ésto sólo provoca la implementación del crimen organizado), pero sí de vigilar la calle, y mandar a quien anda muy avanzado a descansar a casa, si es que la tiene. Y sino, como en cualquier otro país, que se vaya a dormir a la central de policía, hasta amanecer un poco más fresco y limpio.

4.c. La ciudad no patrimonial

4.c.a. Un ejemplo concreto: el caso de León Viejo: ¿sitio arqueológico o recuerdo histórico?

Hablabamos anteriormente de los símbolos vaciados de significado que se usan: Darío, El Güegüence, León Viejo.

Por increíble que parezca, la mayoría de los estudiantes que salen del colegio no han leído al Güegüence.

De hecho, la mayoría de los docentes que dan clases sobre esta pieza, tampoco la han leído.

De la misma forma, es llamativo ver que se haya propuesto (y logrado) declarar León Viejo Patrimonio de la Humanidad cuando:

- a) Es un sitio poco menos que arqueológico realmente;
- b) Mucho del patrimonio urbanístico y arquitectónico nacional real se está perdiendo sin que se haga nada al respecto.

Entendemos bien que lo que estamos planteando es fuerte y va a contrariar más de uno.

Sin embargo, resumamos lo que es León Viejo:

1. No hay ningún edificio en pie;
2. No hay rastro evidente de organización urbana;
3. El brochure que se vende a la entrada (por cierto, muy bonito) es una reconstrucción hábil, no lo discutimos, de una ciudad, pero no estamos muy seguros que la presentación que de ella se nos hace sea en base a investigaciones arqueológicas (por ejemplo, en ninguna parte del sitio, en particular ni en la entrada ni en ningún otro edificio a este efecto, se pueden ver restos de objetos, vestidos, huesos, instrumentos, etc. hallados durante excavaciones), o bien a la aplicación

arbitraria de la estructura que se conoce de la ciudad moderna, entre otras colonial, a León Viejo.

4. No hay ninguna muestra actual de investigación en curso (no se ve en ninguna parte equipos, ni tendido de hileras y material de medición y protección para recuperación).
5. Según informa el sitio Wikipedia, tampoco hay ninguna política de preservación, ya que: *"Lamentablemente, las ruinas no han escapado a los desastres naturales que las han continuado dañando. En mayo de 1982 la tormenta "Alleta" destruyó los muros de la ciudad, en octubre de 1988 el huracán "Joan" (Juana) ocasionó nuevos daños a las ruinas y el más grave, en octubre de 1998 el huracán Mitch causó daños estimados en un 40%, afectando varias casas, el convento de La Merced y la Fortaleza. Se tuvo que restaurar las ruinas."*
6. León Viejo realmente es una calle de tierra, lugar absoluto de crecimiento de jícaros, es de hecho su principal distintivo y atractivo. Pero no hay edificios existentes.
7. Las ruinas son más que ruinas, lo que hay son algunas piedras y porciones de paredes, que, sinceramente, no somos en capacidad de fechar, y, que, apostamos, nadie se dio a la tarea de pasar por alguna prueba química para fecharlas.

8. De dichas piedras, que parecen sin embargo muy similares en su corte a las actuales, no hemos tenido ninguna información de marcas de albañiles que permitiera ubicarlas en el conjunto o fecharlas con mayor precisión.
9. Estas piedras todas son amasadas con cemento que parece contemporáneo, aunque lo decimos por observación a simple vista. Lo que plantea la pregunta de si las pocas paredes fueron reconstruidas o halladas a como son presentadas, y en caso, el más probable, que hayan sido reconstruidas, si lo fueron con la suficiente atención y el suficiente cuidado. Lo que la simple vista parece informar de que no.
10. Llegando a la cima de León Viejo, se ven los techos de zinc, que protegen, no se sabe bien qué de qué, ya que lo que hay en León Viejo son una pocas piedras regadas a lo largo de un camino de tierra, paredes de tal vez 50cm de altura, discontinuas, que parecen más que todo ser la base para sostener postes de acero, los cuales a su vez sirven para soportar las láminas de zinc cubiertas de pintura anticorrosiva verde.
11. Se nos informa que, en caso de guerra, León Viejo, no sería bombardeado, porque en un techo está el logotipo de la UNESCO. Nos alegra saberlo. Aunque, dado la doble casualidad que no es ni lugar e asentamiento poblacional ni de tremendos restos

arqueológicos, tampoco sería muy trágico si, por alguna equivocación, se llegaría a bombardear.

12. Cabe mencionar que el mismo sitio de la UNESCO es igualmente escaso sobre León Viejo y su descripción. Y confirma, en ambas partes de su ficha del sitio (de referencia y de criterio), que el valor del sitio es más por su representatividad histórica (lo que ha sido) que por lo que es (o queda de él).

Así no nos extraña en demasía el hecho de que ocurre en el ámbito patrimonial arquitectónico y urbanístico lo que ocurre en el ámbito patrimonial inmaterial (*El Güegüence* es bailado pero nunca actuado, hemos vivido diez años en Jinotepe, y nunca hemos podido asistir a una sola representación teatral o escenográfica del mismo, porque nunca se dio, lo que se da en todas partes del país, hasta en las regiones que nada tienen que ver con la pieza, son algunos de los bailes, con las famosas máscaras).

El desapego a lo anterior(mente construido), a lo patrimonial, y la ideología del espacio con único fin de utilidad inmediata, por lo que:

1. No importa llenarle (en las filas, en los buses, en el panorama visual urbano, en los pasillos, etc.), ya que no se le supone ninguna cualidad estética;
2. No importa destruirle (ya que no representa nada);

3. No importa tener un discurso vacío acerca de él (sirve sólo para fines propagandístico, para integrarse a lo internacional, para obtener algún fondo, un reconocimiento, para equipararse con otras regiones, pero no parece representar realmente un vínculo generacional ni histórico);

Provoca el descuido generalizado hacia un patrimonio mal entendido, o que quiere ser demasiado rápidamente absorbido y digerido en una sociedad que, no sólo carece de una práctica bibliográfica adecuada de acercamiento a su pasado, sino más generalmente menosprecia todo lo que desconoce, por no haber sido capaz de conservarlo.

4.c.b. Nuestro patrimonio real

Nuestro país es, desgraciadamente, sin duda, la máxima expresión de la ideología de la vanguardia puesta en su máxima práctica de *tabula rasa*.

Somos unos Átila que no sabemos lo que hemos cortado a nuestro paso, porque, cuando nos damos la vuelta para mirarlo, ya no está.

4.c.b.a. Nuestro patrimonio real y cómo lo tratamos

Hace unos diez años, la famosa fotógrafa nicaragüense Claudia Gordillo hizo una serie de fotografía sobre el uso por la población de Ometepe de los alteregos precolombinos, por

ende patrimoniales nacionales: utilizados como mesas, sillas, tendederos de ropas, etc.

Obviamente, su advertencia cayó en el oído sordo de las administraciones sucesivas, que, lo más probable, ni siquiera supieron nunca de tal trágica muestra.

Hemos referenciado más arriba que, al igual que parecen haber sido unidos los bloques de León Viejo con cemento contemporáneo, los alteregos conservados en el Convento San Antonio de Granada padecieron la misma e irónica suerte.

No es mucho de extrañar que, en una sociedad en que los estudiantes no dan el paso a sus maestros, y que estos mismos estudiantes no reflexionan en lo más sencillo su aplicación diaria de lo a que se pretenden dedicar (el flujo en la arquitectura, lo que es, no obstante, lo más básico), y en la que los maestros no llegan a representar lo que alguna vez pudieron ser (en una época pasada, como lo fue la de Julio Cardenal Argüelo y José Brockmann Estrada), es decir, donde aparentemente al menos, pareciese que los alumnos tienden a pensar (mismo problema ocurrido en la Universidad de Sherbrook, Québec, razón también ahí por la que se tuvo que pasar al modelo por competencia) que los profesores no sirven para nada, lo que obviamente es falso, no es mucho de extrañar, entonces, por ende donde el lugar de los mayores,

los primeros llegados, tiende a perderse en función del espacio otorgado no al mejor preparado sino al más vivo y al más fuerte y/o numeroso (de ahí sin duda la poca atención dada a la educación formal, y el hecho de que, aunque se vean ampliarse muchas Universidades, en cuanto a locales y aulas de clases, ninguna amplía nunca su biblioteca, es notable, por ejemplo, en casos muy concretos: de nuestra Universidad, qui, aunque sí está promoviendo la creación de un foco tecnológico-investigativo en su sitio RUPAP, por lo que pretende trasladar al nuevo edificio de la sede central Simón Bolívar todos los estudiantes antiguamente ubicados en el primero; y de la UCA, que, en los dos últimos años, a levantado dos nuevos edificios), que no se le de ningún valor al patrimonio tangible (y tampoco al intangible).

Esta desvalorización pasa, como vimos, en primera instancia, por un doble fenómeno de simbolización a ultranza y de ceguera ante la falta de objeto. Como en el cuento de Andersen de *"Los vestidos nuevos del Emperador"*.

Pero, obviamente, tiene otra vertiente, el otro filo del problema: la misma ceguera, más grave, ante lo existente.

4.c.b.b. Nuestro patrimonio real y cómo lo obviamos

Así, se pueden destruir edificios que quedaron de la Vieja Managua para construir casas sociales (idea, original y

socialmente, loable, pero histórica y patrimonialmente errónea).

Pero ahí estamos enfrente de una decisión política del momento.

Siempre están en pugna, se vio en Francia, cuando se quiso abolir el pasaje obligatorio por los Monumentos Históricos, en pos de la salud de la empresa inmobiliaria, los intereses patrimoniales y económicos.

Pero hay muchas veces donde simplemente, es la inconciencia pura y llana que provoca la pérdida del patrimonio nacional.

En grandes países, donde, caso de Europa por ejemplo, a pesar de la locura de los hombres, y los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial, que hizo perder buena parte del patrimonio medieval y moderno, su misma abundancia permitió que quedará todavía bastante (lo mismo se puede decir de la falta de atención a los numerosos edificios provincianos que propietarios particulares restauran, alabándose de la labor los Monumentos Históricos posteriormente, o la difícil y peligrosa siempre, pero hasta la fecha excelentemente lograda, gestión patrimonial-hotelera de los paradores españoles, castillos históricos que el Estado no podía preservar por falta de recurso y que transformó en hoteles de lujo, aunque de alcance para casi todos los

bolsillos, de manera a poder, de estos fondos hoteleros, sacar para el mantenimiento de los edificios), todavía hay un margen para darse el lujo (lo que no debería ocurrir, y sin embargo ocurre a diario, en particular tratándose de pequeñas iglesias departamentales o de castillos provincianos, y a veces de pueblos enteros abandonadas por la deserción poblacional y su mudanza hacia la ciudad) de desperdiciar edificios patrimoniales por no darles la debida atención.

Pero en Nicaragua, no podemos darnos este lujo, dado que no tenemos tanta herencia preservable. Cada objeto escrito, pintado, musical, escultórico, arquitectónico, debería obtener una particular atención de las autoridades, por la relativa escasez que representa. Y, sin embargo, no es así el caso.

Concretamente: no sólo si en todo el mundo el inicio del siglo XX es muy reciente (a nadie le suena a hazaña haber conservado los poemas de Apollinaire o de García Lorca), en Nicaragua es casi imposible, salvo dedicándose a un rastreo bibliográfico escrupuloso y meticuloso, encontrar las obras de Salomón de la Selva, Alfonso Cortés, o Azarías H. Pallais (los, sin embargo, llamados Tres Grandes, padres de la literatura nicaragüense, posteriores a Darío).

Mismo caso de la obra del pintor, fundador, sin embargo, ahí también, de la llamada "*modernidad*" (es decir, contemporaneidad) en la pintura nacional, Rodrigo Peñalba.

Mismo caso tratándose de arquitectura.

Hace varios años que, en los Parques Centrales de Jinotepe y Masaya, hay inmensas casas coloniales que están abandonadas y derrumbándose, sin que las respectivas alcaldías no parezcan darse cuenta. Cabe señalar, no obstante, que la alcaldía de Jinotepe está justo enfrente de la casa, que llena toda una esquina, que se está cayendo y delante de la cual se ponen vendedores ambulantes a vender zapatos. Tampoco está muy alejada del Parque Central la alcaldía de Masaya. Además, ésta, está a mitad de camino entre el Parque Central, y el Parque de San Jerónimo (otra iglesia), donde también una hermosa casa de dos pisos se está cayendo lentamente, y otras tanto, de uno o dos pisos, en su alrededor.

En Masaya, el edificio del Palí es obviamente de los años 1960-1970, por la estructura triangular y *ajourée* de su segundo piso. Pero en proceso de caerle a los transeúntes en cualquier momento. A pesar de que, aparentemente, se utiliza, por las instalaciones del mismo supermercado, como su parte administrativa.

En Jinotepe todavía, estaba, en la esquina con la alcaldía, del lado opuesto a la oficina del correo de Nicaragua, una casa, que se dice se usa(¿ba?) de prostíbulo en la noche, y se estaba vendiendo en el año 2006 (que acabamos de percatarnos a finales del 2012 que fue derrumbada y de esta

hermosa y diseñada casa sólo queda el solar, recordándonos crudamente la falta de interés institucional y de conciencia social de los nicaragienses sobre su herencia propia, a pesar de la tan a menudo evocada, falsamente obviamente, intención de rescate de lo propio) . Era de dos pisos. Tenía un balcón, cuya parte central ya no existía, quedando sólo el semi-círculo del camino del balcón, en peligro de derrumbarse también, donde los actuales propietarios mantenían un perro tipo pitbull. Lo que llamaba la atención de esta casa, cuando se entraba en ella era que era de un puro estilo art déco tardío nicaragiense, con unas grandes escaleras de maderas, puertas altas, cuyos faldones eran adornados por unos bajorrelieves de mujeres recostadas con vestidos volando recortando, en Nicaragua, las esculturas de Edith Grøn.

Exactamente en el sentido opuesto, yendo hacia la Curacao, al otro lado del Parque, estaba otra casa de dos pisos, ésta aparentemente en mejor estado interior, ya que de estilo brutalista, pero con muchas ventanas quebradas.

Existen en la Costa Pacífica de Nicaragua, esta pequeña franja de Managua-Masaya-Granada y Carazo una serie de casas que amerecen ser defendidas.

A veces por una doble razón: estética y también intelectual. Es decir, porque son históricamente representativas de estilos propios, pero también porque son los lugares de vida de intelectuales nacionales.

Pensamos concretamente a las casas: de los D'León, en la inmediatez del Parque Central de Masaya, yendo hacia la Procuraduría. La hermosa casa colonial esquinera, próxima a una de las terminales de buses, de Martin Mulligan (Emila Persola) en Granada, o, en la entrada de Granada, la casa del nieto de José Coronel Urtecho, con su vitral de entrada.

En la misma entrada de Granada, no termina de caer el antiguo hospital, jamás protegido por ningún gobierno ni ninguna municipalidad. Ni hablar de la capa negra que cubre la Iglesia La Merced.

La primera casa Pellas, toda de madera, actual sede de la Corte de Justicia Centroamericana, fue descompuesta, cuando se le cambió la escalera por peldaños de acero, el cielo raso de plycem.

Menos reconocidos aún serán los elementos arquitectónicos, que, más que otra cosa, definen el estilo nicaragüense: en Masaya: las columnas estructurales de las paredes de casas de taquezal o de adobe (en particular en la zona del Colegio Salesiano), dejadas a la vista y curvas, hechas de troncos o ramas gigantes (es decir, que no fueron pasadas por máquina o enderezadas).

En las altas fachadas sencillas de adobe repellido, estas pilastras de triglifos. Acompañadas a veces de algún

bloque decorado (con estilo muchas veces de volutas art déco) que servía también de fuente de aire.

Alrededor del Mercado de Artesanía, hay dos cielos rasos notables, uno de madera el otro de estuco pintado, el uno en un edificio donde se vende bicicletas pegado al actual Banpro, y, esquina opuesta, una calle más después del Mercado de Artesanía, en la de la Policía, frente al Correo de Nicaragua, en un edificio donde venden insecticida, éste donde la hermosa puerta alta de división interior entre piezas fue desgraciadamente sellada con alguna lámina de gypsum en el momento de repartirse la casa, venderla o alquilarla.

Finalmente, Jinotepe y León son, más que lo será nunca León Viejo (que ya no es, sino un nombre en los libros de historia), al igual que lo que queda todavía de la Vieja Managua (como los edificios antes de Plaza Inter, yendo hacia la Mansión Teodolinda, o por el Parque de la Paz), ciudades que, en numerosos edificios, revelan (al igual que la, también colonial, Granada, en algunas casas, como la que es sede de alguna embajada, en la esquina del Parque Central con la alcaldía y la segunda Casa Pellas, otro edificio éste patrimonial, neo-clásico afrancesado, típico de la época de finales del siglo XIX) su carácter art déco tardío.

Más que dar, a nuestro parecer ilógicamente, a reconocer como Patrimonio de la Humanidad a León Viejo, cuyos restos son muy escasos, y realmente poco fehacientes,

se debería haber valorado la riqueza art déco de la Jinotepe y la León que todavía tenemos, levantando la lista de los edificios de rasgos de esta tendencia, su historial, y descripción tipológica y de evolución catastral.

Pero, otra curiosidad de este sistema es que la lógica virtual se sustituye a la lógica real, para validar actitudes anti-éticas individuales, dentro de un marco de pasividad colectiva, ha sido más fácil rebuscar en un lejano pasado vagamente aprendido en los libros de Historia (por ende, aparentemente, legiblemente, sustentado por la fuerza fantasiosa de lo escrito) un símbolo en el que nadie cree, y que tiene todas las virtudes de facilitarnos la vida a como la queremos entender y tener (de hecho, no hay mucho que se pueda hacer por o investigar en León Viejo, es un material fácil, tranquilo, estará siempre ahí porque, de antemano, ya no está, no se perderá, porque ya se perdió, no necesita cuidado intensivo, por ende no creará problema, ni conflictos, nadie lo reivindicará, ya que no hay nada seriamente valioso en él, pero todos podremos unirnos alrededor suyo, ya que, simbólicamente, una vez más, condensa nuestra supuesta unidad racial e histórica: lo indígena versus lo colonial, el pueblo versus los terremotos, la naturaleza versus lo construido, la Historia que alguna vez tuvimos versus la que perdimos y quisieramos recobrar, pero sin demasiado esforzarnos; finalmente, León Viejo es un sitio condensado, no crea los problemas de conservación de toda

una ciudad, con sus edificios particulares, disgregados a lo ancho y largo de sus respectivas calles, otra facilidad más; etc.), en vez de aplicarse a evidenciar (lo que necesita un trabajo, a nivel individual, y una inversión, a nivel colectivo, financiera, a nivel gubernamental y municipal) el patrimonio que todavía tenemos (y que vemos derrumbándose bajo nuestros ojos a diario, sin que a nadie le parezca importar).

Pero, una vez más, sería un grave error creer que nuestra ceguera colectiva, como nos complacemos en quererlo creer las más de las veces, es un producto del cansancio, el desgaste, el diario vivir, que nos impide ponernos a pensar en otras cosas que como llegar al final del día.

Hay, lo sabemos, dinero para restauración y preservación.

Nada más que son los extranjeros que vienen con su dinero y, básicamente, hacen lo que les da la regalada gana, porque es peor no dejar que un norteamericano componga, aunque mal, una casa en Granada, y dejar que se caiga, a dejarle hacer lo que se le antoja. Mismo principio y consecuencia con la ayuda española en Masaya, con el resultado de las estatuas, no se sabe si por bien o por mal destruidas por, ahí también, la falta de vigilancia policial, mal hechas del Parque Central reconstruido en la segunda mitad de los años 2000.

Vinieron, se plantearon una meta, sólo ellos invirtieron, por lo que la alcaldía, complaciente, les dejó hacer lo que quisieron. Si corresponde la versión con gnomos y cisnes que se parecían a patos, y una mujer calípigia involutaria que sostenía una llama encima del quiosco, a lo original, no se sabe. En lo personal, pensamos que si se parece, mejor se hubiera cambiado, y si no, mejor no se hubiera aceptado este nivel de pesíma realización.

Ahora bien, por consiguiente, no podemos quejarnos de que los niños y lo borrachos hayan desgastado y quebrado la mayoría de estas malas esculturas.

Pero nos preguntamos si, en caso de que hubieran sido bien realizadas, no hubiera pasado lo mismo. Por ende, si hay que alegrarse tanto que, una vez más, tratándose del espacio público, llegan unos niños exentos de padres, o con padres que, aunque presentes, parecen más ausentes que los dioses olímpicos cuando se trata de solventar los problemas de los hombres, y, como tampoco la alcaldía se dedica a mantener unos policías resguardando estos espacios públicos, en menos de 3 años ya las estatuas no tienen cuellos. Claro, parte del problema proviene de la mala calidad de la realización, en primera instancia, ya que todas las esculturas urbanas en Nicaragua son hechas de la manera siguiente: una estructura de malla de gallinero sobre la que los albañiles tiran cemento que van alisando al paso. Como este trabajo es hecho por los mismos albañiles que no tienen ninguna

formación profesional y se autoproclaman albañiles pero realmente son cualquier cosa con tal de que se le pague para serlo, es obvio que el nivel de realización final llega a estos cisnes-patos que hemos mencionado.

También tiene que ver con la falta de involucramiento de las autoridades locales, que mucho hablan de la cultura nacional, pero no ponen ni el primer centavo en ella.

Finalmente en que vivimos en un país de maravillas, donde el que tiene dinero puede hacer lo que se le place, aunque sea lo más absurdo y feo posible. A prueba todas las esculturas urbanas de Managua. Que cuando no son simple modelos de bañeras (MetroCentro, PlazaInter, Galerías), son esculturas desencajadas de personajes pareciendo extraídos de algún freak-show expresionista de papel maché (la Sirena, la Gorda del Oriental, el Bolívar de la UNI, la columna de cuerpos humanos sofocada que supuestamente ovaciona a Alexis pero pareciera más bien modelizada sobre *La Caída en el Infierno de los Réprobos* de Rubens).

Ahí también, la privatización del espacio es entonces múltiple: de parte del que viene y hace su propuesta porque su dinero le da aparentemente el poder absoluto para poner cualquier cosa en cualquier lugar, aunque sea lo más inverosímil posible.

De parte de los que, después, vienen y, como no lo consideran tan representativo, y en algo se le tiene que dar

algo de razón, se suben en estos objetos urbanos con el afán de destruirlos, aparentemente para vengarse de su situación de miseria. O simplemente, por falta de educación. Aunque, volvemos a repetir, tampoco podemos totalmente echarle la culpa de liberarnos de estos monstruos expresionistas. Otra cosa, muy distinta, fuera que estos mismos pandilleros urbanos se trasladarán a Roma para atacar las esculturas del Bernini.

La falta de atención al pasado, a nuestra herencia es así:

1. Culpa de nuestra educación (o falta de la misma);
2. Pero también culpa de la premisa que a diario nos planteamos de que no hay quien antes que yo;
3. De la idea de que todo se vale;
4. Que el espacio público es una extensión de mi espacio propio;
5. Lo que proviene también de esta sociedad de necesidad en la que vivimos y que hace que, por falta de ley y aplicación de la misma (por bien: permite a los más pobres ubicarse sin ser automáticamente rechazados como en los países del Primer Mundo, y por mal: hace que no hay organización urbana posible), cada quien busca su propia comodidad, sin pensar a los demás;
6. La ideología que, bien se puede entender del que menos tiene (pero paradójicamente, muchas veces es

también el que, viviendo en el campo, menos influencia tiene en la cara de la ciudad), como somos pobres, no importa nada, y no habrá más consecuencia en nuestras vidas de las que ya padecemos;

7. Razón en buena parte ésta de que, en todas las Universidades, se vayan siempre perdiendo tapas de inodoros (por lo que, como, más generalmente, en cualquier lugar público, tienen candado), quebrando las puertas de los baños (pareciese un juego para los chavalos de abrir y cerrar las puertas hasta vencerlas);
8. Culpa del irrespeto total o parcial (y en parte justificado y comprensible) ante una sociedad que parece no respetarnos (no nos da ningún protagonismo - a pesar de las propagandas políticas de cualquier bando, pero la miseria sigue igual -, ni, por ende, esperanza real de porvenir);
9. Falta de cultura; no se puede pretender formar los jóvenes al respeto a lo patrimonial, ahorrándose la inversión a) en la preservación del mismo; b) en la cultura y la enseñanza;
10. Falta de preservación y de costumbre visible de ésta para los ciudadanos desde temprana edad, más bien lo que ven es que casa que ya no sirve, casa que se bota, y si de una casa, aunque bonita, antigua, se puede reutilizar una piedra o un pedazo de zinc, la técnica, no hay vuelta de hoja, es llevársela;

11. Simbolización absurda de objetos en los que nadie cree, y acostumbramiento a la apariencia.

4.d. El espacio simbólico

Este último punto es el que define, más que todo, par concluir, nuestra relación al espacio:

1. Son las columnas que se ponen, sin ton ni son, en las fachadas de cualquier cosa para solventar la ausencia de diseño arquitectónico (para mayor desarrollo de esta temática, v. nuestro artículo sobre: "*La arquitectura nicaragüense y lo simbólico*").
2. La fila que no tiene sino como objeto de asentar el poder de los buseros sobre los clientes, imponiéndoles subirse hasta llenar el bus, pero no realmente favorecer un respeto y un orden en la llegada y subida al vehículo.
3. El principio de sustitución (en ambos sentidos: resolver la apariencia de un material cualquiera para darle un toque especial usando un repello o un enchapado; componer un problema patrimonial resolviendo con lo que está a mano, ya que lo que importa no es respetar ninguna regla particular - no las hay del momento que no las conocemos - sino solucionar el problema inmediato);

4. Que desemboca en el principio de vaciamiento del sentido arquitectónico y urbanístico de cualquier elemento, con tal de que corresponde a nuestra urgencia (necesidad, avaricia) del momento (la avenida y las rotondas desmultiplicadas por Arnolfo Alemán, los monumentos públicos, el relleno de los buses y hasta de los taxis, que no entienden tampoco el concepto de transporte selectivo, hasta llenar y sobrepasar su capacidad pero satisfacer las ansias de dinero de los propietarios, no las de servicio y atención al cliente).
5. El acostumbramiento y embrutecimiento que nos es impuesto a todos por estructuras de poder coercitivas desde demasiado tiempo para que nos podamos dar cuenta, y que nos hace creer que nada importa, y que no hay estética posible, ni deseable, ni importante, con tal de que se resuelva nuestro día a día, que nunca se nos resuelve, negándonos así a la vez la dignidad de humanidad, y la apetencia a la felicidad, que, sin embargo, todas las Declaraciones de los Derechos Humanos (en particular, lo popularizó la película de Will Smith, la de Independencia de los Estados Unidos de América), contemplan como inherente a nuestro ser y bienestar. Privarnos de la mirada hacia algo más allá de lo cotidiano, hacia algo más valioso que lo meramente temporal, hacia algo más apacible y feliz

que los basureros, los charcos y los barrancos, que nos toca surcar y surfear a diario, es privarnos de nuestra esencia, de nuestra humanidad misma. Es, por ende, la acción más inhumana, brutal y propia de una bestia privada de sentimientos y valores que se puede perpetrar contra todos nosotros en conjunto, y contra cada uno de nosotros en particular.

4.d.a. El espacio como poder

Dentro de esta relación con el espacio simbólico que propicia la sociedad, el cual pierde entonces sus valores reales, concretos, diarios, físicos, promocionados, sin embargo, por los mismos que lo vienen sobre-simbolizando (en arquitectura: Loos, Le Corbusier, etc.; en la sociedad: el Estado, las fuerzas económicas, que todos reducen el espacio a su función de utilidad, valga la redundancia, restándole sus valores de bienestar y estética, los cuales, estrechamente vinculados, son los que distinguen o dividen el espacio carcelario que nos imponen, v. Foucault o Marc Augé, del espacio de placer, útil y necesario, indispensable para cualquier vida, vegetal: que necesita sol y espacio suficiente para no pelearse la vida bajo la sombra o enredada entre las raíces y/o ramas de otras plantas que la sofocan; animal: espacio de juego y socialización, de caminata, de descanso, para excretar, etc., lo que, en cuanto a mascotas, son lo que pueden marcar la delgada línea entre un perro amistoso y un

asesino de hombres; humana: ya se sabe, porque las mismas empresas, con fines de rendimiento, obviamente, no de disfrute, en Japón, país conocido por su poco pensamiento individualista, comprobaron que es indispensable ofrecer al empleado espacios de libertad: áreas verdes, o con peces, lugares donde verter toda la rabia contra el jefe, y hasta a nivel internacional se ha comprobado, además de la inutilidad del viaje diario ida y vuelta hacia el trabajo, que la ganancia de tiempo para la familia del llamado teletrabajo, todavía casi no utilizado por el miedo generalizado al cambio, provoca mejoramiento en el rendimiento de los empleados, por dos razones obvias: menos tiempo de transporte y más tiempo de disfrute familiar provocan mejor condición emocional, es mejor estar en un ámbito agradable y personalizado que en cubículos sin alma, y segunda razón: si se tiene más tiempo para descansar y se pierda a la vez menos tiempo en transportes inútiles y que provocan trastornos a nivel planetario, se mejora el rendimiento dos veces: el tiempo ganado en lo que se resta de transporte, y el mayor enfoque por el menor grado de fatiga del trabajador, que, además, puede descansar más, y se sabe que no sirve de nada tener 8 horas diarias una persona a mitad de su rendimiento, mejor para todo el mundo tenerla 4 horas al 100%, ya que el desperdicio de energía, como lo recordaba Marx de la fuerza de trabajo, aún cuando se percibe más en los trabajos manuales, no sólo se pierde de forma proporcional, sino además exponencial: es decir, la baja

de rendimiento y la fatiga se acumulan día a día, igual que el descanso, el mayor descanso provoca un mejor rendimiento que va en crecimiento, la acumulación de la fatiga provoca, al contrario, un caída cada día mayor, ya que se incrementa, si no se le busca solución, y el sistema actual no lo hace), el espacio se concibe claramente como una cuestión de poder:

1. Es contraproducente para una sociedad que, como la nicaragüense, por falta de producción industrial o de cualquier otra índole fuerte, piensa orientarse a los servicios y el turismo, tener una inseguridad ciudadana tal como la antes referenciada (locos y borrachos sueltos en las calles), desdoblada de una ideología racista contra los "*cheles*" (en particular norteamericanos, con los que el borracho promedio identifica cualquier extranjero). Es peor el problema cuando estamos hablando, para no salirnos del ejemplo inicialmente utilizado, de las calles principales de Masaya, ciudad imprescindible del recorrido Managua-Granada, entre la capital y la joya colonial, Masaya que es, con su volcán y su laguna, sus miradores, sus numerosas iglesias, su mercado, su artesanía, su folklore, tanto en cuanto a comida como a fiestas (particularmente los Ahuizotes), sus lugares aledaños de ventas de flores tal la paradigmática Catarina (con sus propias artesanías producidas en la

San Juan de Oriente que está a su pie, sus flores y su mirador), las cercanas Nindirí y Diriomo (lugares también folklóricos de brujos), su papel protagónico tanto como importante sede indígena como en la historia de la Revolución sandinista (con el famoso repliegue, ya citado).

2. Este apoderamiento del pavimento responde a una ausencia policial. De hecho, la policía, cuando está presente opera, como en cualquier parte del mundo (en Francia se creó el debate desde los años 1980 sobre la actuación policíaca que le pedía sus papeles exclusivamente a los de obvio origen extranjero: negro y magrebino, los cuales, sin embargo, la mayoría de las veces, eran franceses, nacidos en Francia), de forma coercitiva, más que protectiva. El papel original, central, primordial, de la fuerza armada, lo mostró bien Maquiavel (pero podríamos citar también a Grotius), es proteger al poderoso, no al pueblo. Asimismo, en las calles, la policía no tiene presencia si no es de fachada. No impide nada. De nuevo, se vio durante los enfrentamientos entre los partidos políticos después de las elecciones municipales del 2008.
3. Las celebraciones y manifestaciones son, de hecho, la mayor demostración, también lo dijimos, de esta representación de la toma de espacio como poder.

En Managua, es sintomático el recorrido de Santo Domingo, donde los diablos tiran a los participantes contil o cenizas mezcladas con agua, o bien de aceite negro. De lo mismo, cualquier manifestación, política o religiosa, suele acompañarse de triquitraques o de morteros, los primeros en principio muy cuidadosamente reglamentados, aunque nadie cumple realmente con la ley, ni la policía se da a la tarea de hacerla cumplir, y los segundo legalmente prohibidos.

4. En las terminales, ya describimos cómo los vigilantes no vigilan nada, sino que sólo están ahí para imponer a los pasajeros llenar hasta la banquita (sino no se van, a tal punto que hemos presenciado hasta pleitos físicos de noche, con los usuarios cansados y ansiosos por volver a casa).
5. En la carretera, es poder el que para aventajar se pega al de delante, o que cuando ve a un peatón cruzando acelera en vez de frenar.
6. Apiñar a la gente en los buses, como en las filas que, de manera acostumbrada, se crean como hora y media antes de que abran las alcaldías, los centros de salud o los bancos (recordándonos, de nuevo, la letra de la canción de Thiéfaine), es una forma de poder coercitivo sobre el espacio ajeno. A nivel de lo construido-no construido, esta misma concepción, implícita, que considera que agrupar gente en un

mismo sitio es suficiente, sin necesidad de ofrecerles ningún tipo de comodidad o confort, idea promovida por los mismos usuarios que, por una ventaja individual inmediata (irse sin hacer fila, o sin tener que esperar al bus siguiente), rebajan para todos los beneficios de un bienestar diario, esta misma concepción se expresa claramente cuando se montan conciertos, no habiendo en la capital ninguna sala de concierto, ni tampoco ningún interés en crear una, ni, por ende, ningún proyecto ni intención por hacerlo, además que son inexistentes las producciones musicales y escasas las teatrales (como en el caso del huevo y la gallina, no se sabe cual de los dos problemas es al origen de esta situación: si por falta de producción nunca se necesitó sala de concierto, o si por falta de local nunca se propició ninguna actividad musical relevante - los cantantes locales, regionales y nacionales, cuando se lo proponen, cantando en bares y restaurantes, en tarimas levantadas por alguna radios durante Semana Santa en el mar, o en el Teatro Nacional Rubén Darío si es que tienen para alquilarlo -), dichos conciertos se hacen al aire libre. Lo que en países nórdicos sería de genial ocurrencia, digna de remembranza (pensamos en Woodstock, o las rave-parties en medio de la nada) , aquí corresponde simplemente a una absoluta

falta de planificación urbana y de oferta de entretenimiento a los pobladores: así que cualquier concierto, que se cotiza entre 25 y 50 \$ (la diferencia de precio teniendo que ver con la cercanía con la tarima, y, a veces, el hecho de poder tener acceso a alguna silla de plástico), se da en un amplio solar contiguo a un edificio bancario conocido como Edificio Pellas.

7. Cuestión de poder es también la manera en que la gente se siente en los asientos de los buses (ya enumeramos: piernas abiertas en vez de cerradas, restregándose contra los ya sentados para indicarles sin el uso de la palabra de cortesía o la disculpa, que se desconoce, de apartarse del camino).
8. De por sí cualquier fila implica jerarquía, es decir poder (entre los primeros y los últimos, véanse las metáforas religiosas; entre los que hacen la fila y los que la imponen: en la escuela, lo que marca la diferencia y la deferencia entre maestros y alumnos, en los bancos, los hospitales, obviamente en el ejército,...). Ahora bien, cuando las filas son cortadas con diferentes estrategias (desde dentro: los que se colan con "conocidos"; los que, haciéndose los desentendidos, se ponen al inicio de la fila y se suben antes que nadie), esto revela tácticas de contrapoder, de ruptura y desconocimiento conciente de

cualquier jerarquía (lo que no siempre está mal), y (pero) tiene consecuencias, que hemos planteado: en particular, el acostumbramiento al irrespeto a la anterioridad y a la normatización como prevención patrimonial (en el ámbito arquitectónico y urbanístico, claro está).

9. Otro ejemplo (inesperado, curioso, pero que no deja de ser sintomático, y revelador, además, de una sociedad altamente machista, por culpa de ambos sexos, y ahí es lo más interesante sin duda) del espacio como poder: el hecho de que en las Universidades y los lugares públicos, los baños para damas están siempre abiertos (lo que hace, para nosotros, irónicamente, eco a la palabra del lenguaje vulgar y menospreciativo hacia las mujeres en francés, que las denomina por el calificativo de: "*pisseuses*"), mientras los de varones son, la mayoría de las veces herméticamente cerrados. Cuando hemos preguntado, los mismos hombres acuden que "*somos unos chanchos*". Sin embargo, no dejamos de tener necesidades fisiológicas, al igual que las mujeres. Es notable, en este particular, que los baños estén lavado por señoras de limpieza, las cuales manejan también las llaves de los baños. Episodio personal que cabe recordar, con ironía y extrañeza.

Un día en el cine de Jinotepe, que constaba de un

sólo baño con una fila de baños a la turca a manera de urinarios para los varones y un inodoro separado por un biombo de plywood con puerta, tuvimos la necesidad de ir al inodoro. Cerramos la puerta, pero al poco tiempo llegó un grupo de muchachas, una de las cuales se enojó del hecho de que un hombre (¡imagínese!) pudiera usar lo que, en su imaginación colectiva prefabricada, era de exclusividad para las mujeres: un inodoro. Así que empujó con tal fuerza la puerta, en su arranque de cólera, que la botó. Este colorido recuerdo, tal vez demasiado íntimo, seguramente, pero sociológicamente lleno de enseñanza sobre la ideología de los espacios privados, y sin embargo sociales (baños colectivos dentro de un lugar público, en este caso un cinema): de cómo los arquitectos los resuelven (si el cine de Jinotepe no era más que un edificio sencillo probablemente construido en los años 1960-1970, el mismo modelo es el de la mayoría de los baños, de los bares y comiderías más básicos a los centros comerciales más elegantes); de cómo la sociedad, por ende, entiende estos lugares de necesidad, que dividen, al igual que las partes de los pueblos primitivos, el espacio por sexo; de la actitud social ideologizada, predeterminada, y subyacente, al uso de, pero antes a la comprensión y la aplicación

modelizada de un sentido unívoco, a los baños. Es poder la determinación, o el pensamiento mágico, o místico, que el hombre (digámoslo de una vez), dotado de un falo, no necesite sentarse nunca. No sólo es erróneo a nivel biológico (nadie excreta de pie, leímos una vez en un baño un lema muy acertado: "*aquí hasta el más duro se arrodilla*"), sino que reproduce lo que la conciencia popular, en su manera peculiar, a menudo mediante la broma y el chiste, intenta representar, quitándole algo de la tensión del tabú por el *défoulement* de la risa colectiva (ya citamos la palabra francesa para nombrar a las chicas), y a veces mediante el reto y la prohibición (cuando a los chavalos, se les reta a probar su hombría, se retan entre sí a los famosos concursos de quien orina más lejos, o se le argumenta, hasta las mismas madres, que un varón ¡no debe orinar sentado!, lo que, como, hablando de chistes, desemboca, como los hacen valer a menudo los cómicos en sus sketches, en los problemas de parejas: que si el varón bajó o no la tapia del inodoro, o si orino o no dentro del mismo, y hasta, por ejemplo en el personaje de Alan de *Two And A Half Men*, llega a definir caracteres, en este caso: sometido a las mujeres, de series televisivas).

4.d.b. El cuerpo y el espacio

Hace un par de años, no conociendo las bases del comportamiento de los chocoyos, quisimos hacerle un gesto de afecto con la punta del dedo, a un par en su jaula, a como solemos hacerlo con los gatos, por ejemplo.

Sin embargo, lo que no sabíamos, por lo que no lo entendimos en el momento, y se nos fue explicado después, fue su inmediata reacción violenta, primero hacia los barrotes, después entre sí, reacción que les duró varios días, desplumándose mutuamente en una rabia girada hacia su compañero de celda. Lo más curioso para nosotros en aquello fue que se tratara de una pareja.

La razón de todo aquello es que, para ellos, un dedo se parece a una serpiente acercándose, y, no teniendo adónde ir ni esconderse, ya que en esta jaula pequeña sólo tenían para colgarse de su pedazo de madera, se asustaron, y del susto, no pudiendo hacer nada para salvarse, tornaron su rabia contra sí mismo. No llegaron a la auto-mutilación (a lo que, sin embargo, llegan a menudo los animales enjaulados cuando se sienten solos, razón por la que los dueños les suelen buscarles un compañero u pareja), pero sí en contra de su camarada.

La razón de ser aquí de esta remembranza es sencilla: nos acerca directamente a la comprensión de lo que pasa en los buses, reproduciéndose algo así como el complejo de Estocolmo, en el que los pasajeros, presionados por:

1. Las limitaciones "funcionales" o "funcionalistas" (ahorro de espacio por centímetros, no hay espacio para los brazos: se toma la medida arbitraria de dos extremadamente flaquitos, y se le resta 5 cm a cada lados, cuando la gente real muy raras veces corresponde a estas medidas absolutas) de los constructores de estos vehículos;
2. Las demás medidas restrictivas impuestas por la genialidad avariciosa de los dueños de los buses, que sacan los asientos y los vuelven a soldar restando más espacio posible entre cada fila de asientos, hasta imposibilitar la simple sentada, salvo para un *cul-de-jatte*;
3. La sobrecarga impuesta por el busero y el cobrador, que llenan el espacio de en medio del bus, que en realidad, es de sentido común, no sirve sino al flujo, hasta impedirlo, y, con la complacencia y complicidad de los usuarios amorales que aceptan molestar a los pasajeros ya de por sí mal sentados en asientos incómodos, subiéndose en una parte que, además de no haber sido pensada para que nadie se ubicara ahí (estamos hablando de microbuses, dónde, salvo por el tamaño más pequeño de ciertas personas, nadie puede estar sin tener que pasársela con la cabeza agachada durante todo el trayecto), es peligrosísima a la hora de un accidente, para ellos, y para los que vendrán a aplastar con todo el peso de su cuerpo (la policía y el MTI no haciendo nada al respecto, sino coger su respectiva tajada);

Reproduciéndose entonces algo así como el complejo de Estocolmo, en el que los pasajeros, presionados por estos tres estados de hechos, se pelean entre sí, no con el busero, el cobrador, o el MTI, empujándose porque el cuerpo del que está más contra la ventana no es lo suficiente delgado, por lo que deja la mitad del cuerpo del otro pasajero fuera del asiento, a la vez que los pasajeros ilegales de pie y apiñados (ya que el cobrador llena hasta que ni un soplo de aire pase entre los cuerpos de cada uno - ésta es su medida de completo, sino el bus está "*vacío*" -) lo empujan hacia dentro, contra el pasajero de la ventana.

Lo que, como en el caso de nuestros referidos chocoyos, produce pleitos y peleas de pasajeros, palabras hirientes, indirectas sobre el peso del otro, empujones, y a veces hasta gritos y cierta violencia, que, por lo que sabemos, nunca llega a las manos, pero siempre se acerca peligrosamente a dicho momento.

La pérdida del espacio individual más privado (que es, no sólo el espacio de la masa del cuerpo, sino también del espacio entre el cuerpo propio y el de los demás) provoca, como es de suponer, una negación absoluta y total del individuo, en una dictadura colectiva, de la que, sin embargo, cada ser individual participa, sea por descuido, sea por miedo a expresar su inconformidad, sea por implícita (y a veces explícita) violencia (verbal, pero también, ahí sí, física) mafiosa

del cuerpo de buseros hacia los clientes que se quejan, sea por interés personal y pereza de ir hasta la terminal o esperar a un bus más grande o menos lleno, sea finalmente por la falsificación ideológica colectiva (en parte heredada del sistema de necesidad de los años de guerra y austeridad de la década de los 80) de la resolución (idea de que "el busero les resuelva a la gente", cuando realmente solo le está resolviendo a su propia ruindad y codicia).

Repetimos y concluimos:

A nivel de transporte, se ha impuesto la idea, equivocada, de que la necesidad irremediable de viajar implica el necesario acostumbramiento a la incomodidad como precio de la ausencia de alternativa del usuario que tiene que ir a trabajar a diario, quiera o no.

Un Decálogo ambiguo que revela las fallas del sistema superior

"El animal percibe sin duda, también. Pero, ¿qué significa la percepción cuando no es una experiencia de lo inédito? La materia dada a priori presenta este defecto fundamental de permanecer indiferente respecto de su aplicación actual. La totalidad múltiple de lo anticipado queda de alguna manera siempre virtual. Por cierto la anticipación prevee contenidos capaces de volverse actuales. Sin embargo, no decide nada del hecho de si un determinado elemento es actual hic et nunc. Necesita para eso comunicarse con el mundo que es en continuo movimiento, ponerse al paso de su progresión, tener una experiencia que permanezca "al tanto". Si la experiencia animal (por oposición a la experiencia humana) no ofrece adquisiciones nuevas, no es, tampoco, simple y llana copia del mundo a priori. Es una lista donde a cada momento se inscribe lo que del conjunto anticipado viene a ser presente. Entonces, esta percepción no es para nada percepción de un objeto. El contenido percibido no es un objeto distinto que se realiza según el esquema husserlano llenando la espera de una representación anticipada, o intención. La falta que aquí se llena, es la de la necesidad, estado del ser entero quien en la percepción es co-extensivo al mundo.../...

Al ser que posee un a priori material e integrado al mundo en la adecuación a la necesidad, se opone el hombre. Privado de materia a priori, sometido a las realidades con las que no se identifica y que debe realizar prealablemente, es tan extraño, tan inadecuado al mundo, tan separado de él, que se plantea la extraña de la realidad del mundo exterior.

El problema del mundo exterior, que consiste habitualmente en preguntar si y cuando el hombre llega a la experiencia de una realidad externa, es, sin duda, mal planteado. Aunque Heidegger mostró que la vida es en general el hecho "de ser desde ya instalado en el mundo" (Je-schon-in-der-Welt-sein).../...

¿Qué justifica aquí el prius o el posterius? Aceptar que la comunicación con el mundo debe equilibrar la distancia que nos separa no es más que un prejuicio. No es imposible imaginar un desequilibrio fundamental del hombre, un estado donde sus compensaciones no serían a la medida de sus defectos.../...

Ejemplo: el "cara a cara" del sujeto y el objeto, la existencia de un objeto en cuanto realidad tirada ante el sujeto, son habitualmente puestos como hechos fundamentales de la teoría del conocimiento. Pero estos caracteres son más que un indicio de la teoría del conocimiento, expresan la posición del conocimiento, es decir la posición de todo el hombre, la simultaneidad y de

la inherencia y de la brecha, la libertad del hombre en este mundo con respecto a este mundo.../...

Pero si este poder de pasar por alta en las cosas su pertenencia al Yo, y encontrar "algo más" en cuanto otra cosa, se deriva de la libertad del hombre con respecto al mundo que no le "pertenece", de hecho, es en la contemplación intelectual - relación a distancia con el mundo - que se encuentra un indicio fundamental de la libertad humana.../...

Al representarse con indiferencia lo que no está presente, al formar proyectos a partir de lo que aún no está, el hombre no da cuenta de toda la originalidad de su poder para entender la ausencia. La revela en su poder para liberar el presente en el adiós, posibilidad suprema y última de comunión con el mundo, en la renuncia. Ahora bien, es en él mismo que el hombre encuentra el poder de arrancarse del mundo. Despide lo que sucede, retoma su libertad al mismo tiempo que se aferra a ella; acompañando lo que abandona pero sin concebirlo como finito.../..."

(Günther Anders, "Une interprétation de l'a posteriori", en la Revista *Recherches philosophiques*, 1934, pp. 65 à 80, artículo publicado bajo su verdadero nombre: Günther Stern, la traducción al español de los extractos citados es nuestra.)

A. "Los Mandamientos del docente universitario"

"(...) la conexión entre los conceptos de naturaleza y de historia tal como aparecieron con el nacimiento de la época moderna en los siglos XVI y XVIII (...) tiene su lugar en el concepto de proceso: ambos implican que pensemos y consideremos todo en términos de proceso y no nos ocupemos más de los "estados" individuales o de los eventos particulares y de sus causas especiales y separadas. Las palabras claves de la historiografía moderna - "desarrollo" y "progreso" - fueron, en el siglo XIX, también las palabras claves de las ramas entonces nuevas de la ciencia de la naturaleza."

(Hannah Arendt, *Between Past and Future*, 1961, *La Crise de la culture*, París, Gallimard, 1972, "II.1 Historia y Naturaleza", pp. 83-84, las traducciones al español son nuestras.)

A.1. Primera dicotomía: ¿Será Paolo Freire un modelo para un texto sobre educación superior?

Viendo la publicidad para una Universidad privada, que todos reconocerán fácilmente, acerca del "*plan*" de vida que le es necesario al estudiante para elegir la institución superior con mayor nivel y conexión internacional, y a pocos tiempos de que apareciera en la sección de "*Opiniones*" de *El Nuevo Diario* (16/5/2012) el texto de Carlos Tünnermann

Bernheim, titulado: "*Los mandamientos del docente universitario*", nos parece importante hacer respuesta a dicho texto, que, más que, como lo pretende, proponer una orientación nueva del sistema universitario, en muchos aspectos parece justificar, más bien, el *status quo* actual, perjudicial sin embargo a la implementación de medidas y orientaciones de docencia realmente pertinentes para mejorar nuestro modelo educativo superior, lo que urge, desde la cuestión más práctica de la acreditación centroamericana, hasta la más global y conceptual del posicionamiento intelectual y productivo del país ante los famosos retos (tan nombrados) del siglo XXI.

El mismo modelo en el que Tünnerman predica basarse revela la dicotomía implícita de su texto, que, fomentándose en las tesis actuales de la competencia, se retrotrae, para entenderlas, lo que no es totalmente fuera de lugar, pero sí contradictorio, en la teoría de Paolo Freire (por el obvio deseo de Tünnermann de presentarse como promotor de una pedagogía latinoamericanista). Ahora bien, Tünnermann pretende hablar del docente universitario, los planteamientos de Freire se hicieron, más que todo, para alfabetizadores (es decir, para profesores de los niveles más básicos del proceso de aprendizaje).

A.2. "*Los Mandamientos del docente universitario*" y su pretensión profética

En primera instancia, desde la introducción, el autor deja claro que: *"hoy los publico a sabiendas de que no es una formulación definitiva sino una propuesta o ensayo susceptible de mejoramiento"*. Por otra parte, sin embargo, es interesante cómo se proyecta en el texto cierto complejo que llamaríamos del predicador (muy americano, en cuanto a la fuerza, todavía hoy, hasta en los mercados, de esta figura, tanto en el mundo evangélico como católico), ya que, aunque el autor nos advierta desde la primera frase que está *"Lejos de sentirme un émulo de Moisés en el campo de la educación superior"*, y que fue *"Un amigo (quien) me sugirió la idea de elaborar un decálogo que sintetice, de acuerdo a las más avanzadas teorías psicopedagógicas y el magisterio de Paulo Freire, los que podrían ser "Los Diez Mandamientos del docente universitario"'*", debemos advertir que, también en el caso de Moisés, fue una zarza ardiente que le dictó las *Tablas de la Ley*, es decir, fue desde afuera que les vino la inspiración, como en el caso presente es doblemente debido al impulso de un amigo, en cuanto a la ocurrencia de escribir al respecto, y a la inspiración de Freyre, en cuanto al contenido (los "Mandamientos" de Tünnermann inspirándose de las "20 Máximas" de Freire, en particular el "Mandamiento" 5: *"Que tu magisterio se inspire en los paradigmas del Desarrollo Humano Sostenible, el respeto a los derechos humanos, y a la interculturalidad, la tolerancia y la Cultura de Paz"*, que retoma la "Máxima 20: *La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la HUMANIZACIÓN del hombre"*, o el "Mandamiento" 7:

"Para un buen docente no existen preguntas tontas o inútiles. Aprende a valorar la participación de tus alumnos y estimula su autoestima y su curiosidad. Un exabrupto de tu parte puede arruinar el deseo de tu alumno de aprender y su inquietud indagadora", desde su misma ubicación en el conjunto, de las "Máximas" 7 a 8, en particular: "7. Enseñar exige saber escuchar" y "8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean"). De la misma forma, nos preguntaremos por qué son diez "Mandamientos" y no cinco, ocho, quince o veinte (como las "Máximas" de Freire), que nos propone Tünnermann, teniendo, además, que referirles a un texto bíblico, si no es, precisamente, porque, en cierta medida o sentido, espera ser el Moisés de nuestra Educación Superior. Lo que, viniendo de otro, sería una pretensión reñida, no es, sin embargo, totalmente ilógico, en él (como se recuerda en el artículo biográfico suyo del sitio internet del Centro Nicaragüense de Escritores), quien "En junio de 1957, a los 24 años de edad,... recién graduado de Abogado, fue nombrado Secretario General de la Universidad Nacional por el Rector Mariano Fiallos Gil y... Entre junio de 1957 y mayo de 1959, colaboró estrechamente con el Rector Fiallos,... en las tareas conducentes a... su plena autonomía.../ En mayo de 1959, por decisión unánime... fue electo primer Secretario General del Concejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), organismo rector de la Confederación de Universidades de Centroamérica".

A.3. Organización y puntos centrales de los "Mandamientos"

Ahora bien, se tiene que reconocer que, de los 10 Mandamientos propuestos, los 1 y 2 son básicamente lo mismo, ya que plantean la necesaria modestia del docente ante los estudiantes, igual que, por su parte, los son, entre sí a su vez, los No 5-6 y 9-10, los cuatro dedicados a la idea del docente como facilitador de conocimientos.

Nos permitimos a continuación hacer el siguiente resumen (aunque, conforme la técnica de las "*lexies*" bathesiana, en lectura lineal, vale decir que conservamos y no interferimos en la secuencia del texto de Tünnermann), subrayando además las partes, para nosotros más relevantes de cada Mandamiento:

1. Asume tu cátedra con modestia y la convicción de que tienes aún mucho que aprender de la disciplina que vas a impartir. En el ejercicio de la docencia seguramente aprenderás mucho más sobre ella. Y recuerda que no existe docencia sin estudio e investigación. El conocimiento crece y se renueva constantemente. Si no sigues sus pasos tu docencia pronto estará desfasada
2. No presumas de tus conocimientos. No te presentes en el aula con la intención de demostrar erudición. Tus alumnos... enriquecerán tu conocimiento. Formula preguntas a tus alumnos para estimular su participación... Nunca olvides que el sujeto principal

del proceso es el alumno y no el profesor. Enfatiza en los procesos de aprendizaje más que en los de transmisión del conocimiento.

3. Ante tus discípulos tienes que demostrar coherencia entre tu discurso y tu práctica... Tu conducta pública y privada debe ser coherente con tus enseñanzas. Respeta las opiniones políticas de tus alumnos, y nunca trates de manipularlos políticamente. No impongas tus ideas por un principio de autoridad...
4. Tu rol como docente no lo limites a la clase expositiva o verbalista. Si así lo haces, estimularás en tus alumnos una actitud puramente receptiva de simples “tomadores de apuntes”,.. Debes evolucionar, como recomienda Freire, de “educador bancario” a “educador problematizador”...
5. Tu rol como docente es actuar como un intermediario entre el conocimiento y el aprendizaje de tus alumnos. Tu papel es el de un facilitador de la construcción conjunta del conocimiento con tus discípulos, pero recuerda que los valores son los que transforman la simple instrucción en educación y el conocimiento en sabiduría. Que tu magisterio se inspire en los paradigmas del Desarrollo Humano Sostenible, el respeto a los derechos humanos, y a la interculturalidad, la tolerancia y la Cultura de Paz.

6. Tu deber,... que “aprendan a aprender”, es transformar el aula en un ambiente de aprendizaje. Debes esforzarte por llevar al aula los materiales, previamente elaborados, capaces de suscitar aprendizajes significativos en tus alumnos, que tomen en cuenta sus conocimientos previos... Adopta las medidas pedagógicas que se adapten a la diversidad de sus capacidades y necesidades. Esfuézate por crear una relación interpersonal de mutuo respeto con tus alumnos y no olvides que la educación es una construcción social donde la interacción con los demás es decisiva.
7. Asume la convicción que toda pregunta que se te haga en clase es importante... Aprende a valorar la participación de tus alumnos y estimula su autoestima y su curiosidad...
8. No evalúes a tus alumnos en función de la mayor o menor exactitud... ni por la simple acumulación de datos e información. Utiliza pruebas de evaluación que te permitan apreciar si realmente aprendieron y si fueron capaces de construir el nuevo conocimiento e incorporarlo a su estructura cognitiva.
9. El fin último de tu labor como docente debe ser promover la autonomía de tus alumnos,...
10. Tu éxito como docente se medirá si tus alumnos adquirieron las herramientas cognoscitivas y la

motivación para seguir aprendiendo durante toda su vida. Y considera como un triunfo que tus alumnos algún día te superen.

A.4. La ideología de los "*Mandamientos*"

Destaquemos ahora los puntos que nos parece son los más importantes de estos Mandamientos:

1. El docente debe ser modesto, y entender que sus alumnos les enseñan tanto como él a ellos (M1 y 2);
2. Tiene mucho que aprender de la disciplina que va a enseñar (M1);
3. Razón por la que debe preparar su clase (M6);
4. Sin embargo, su clase no debe ser expositiva (M4);
5. El docente es un intermediario entre el alumno y el conocimiento (M1, 2, 4-6);
6. No debe medir conocimientos (M8);
7. Debe valorar la participación (M6-7);
8. Debe hasta buscar formas de evaluación que sean adaptadas a cada estudiante (M6);
9. Sin embargo, el éxito del docente reside en que obtengan sus alumnos motivación y deseo de seguir aprendiendo (M10);
10. El docente, debe, a pesar de las limitaciones previamente elaboradas, seguir siendo un modelo, por lo que su discurso debe ser coherente, en particular a

nivel de correspondencia entre su vida pública y privada (M3);

11. Así como a nivel de apertura y tolerancia política, asumimos que la idea es extensiva al ámbito religioso e ideológico en general (M3);
12. Debe ser un docente problematizador, más que acumulador de conocimientos (M4);
13. Lo que lo lleva doblemente (en cuanto a maestro constructor de seres éticos) a ser un docente constructor de valores (M5).
14. De forma general, debe llevarse bien con los alumnos, dándoles un ambiente agradable de aprendizaje (M5-7);
15. Creando una relación interpersonal con ellos (M6).

Lo vemos, de paso de nuevo, ahí serían más de 10. El número elegido por Tünnermann resulta así, también, arbitrario.

De hecho, por lo menos dos Mandamientos acumulan más de un punto en ellos (el M5, que parte de problemas de enseñanza para llegar a conceptos axiológicos, el M6 que trata de los materiales y, a la vez, del ambiente de aprendizaje entendido como cuestión relacional).

B. Crítica de los "*Mandamientos*"

"Se puede educar sin al mismo tiempo enseñar; y la educación, sin enseñanza, es vacía y degenera así fácilmente en una retórica emocional y moral. Pero se puede muy fácilmente enseñar sin educar y se puede seguir aprendiendo hasta el final de su vida sin nunca por eso llegar a educarse."

(Arendt, op. cit., "V. La crisis de la educación", p. 251)

Esta cierta dualidad se expresa también en la formulación de ideas que, a veces son dejadas al aire: *"Utiliza pruebas de evaluación que te permitan apreciar si realmente aprendieron y si fueron capaces de construir el nuevo conocimiento e incorporarlo a su estructura cognitiva"* (M8), que llegan, por esto muchas veces a una definición contradictoria del docente universitario.

Asumimos que Tünnermann parte de un docente de primaria o secundaria, tal como lo conoce, y que, en la realidad nacional, es el mismo que el universitario hasta hoy (ya que no se define por competencia, ni por ende se recluta por oposición, sino que se define por lo que da, es decir, no

por lo que es - volveremos sobre este punto central -), e invierte en él conceptos leídos acerca de la docencia por competencia.

B.1. Las tres leyes sobre las que se fundamentan, sin querer, los "*Mandamientos*"

Así, estamos de acuerdo en varios puntos:

1. Dar la prioridad a la participación estudiantil.
2. Promover actitudes de autoformación, no de reproducción.
3. Problematicar los conocimientos.

Sin embargo, las conclusiones o deducciones que saca Tünnermann de estos puntos se desvían a menudo del principio original, ideando así metodologías erróneas, porque basadas, precisamente, todavía, sobre un modelo no cáduco pero de primaria y secundaria, que se siguen, debajo del barniz de contemporaneización de la enseñanza, planteando según los acostumbrados premisas y prejuicios.

B.2. La figura equívoca del docente en los "*Mandamientos*"

Obviamente, la posibilidad de problematizar los conocimientos, y enfrantarse a estudiantes que vengan preparados sobre un tema (metodología que no menciona Tünnermann) implica una formación previa del docente en la

materia para poder soportar las informaciones, libres y no preparadas por él, y darle un sentido para el estudiante inquieto.

Esto implica una valoración, efectivamente, siempre positiva de la inquietud, de las preguntas.

El detalle es que, por un lado, la pregunta en sí no tiene valor: ¡cuántos estudiantes vienen a clase no preparados, pensando que, a la hora de llegar, pueden preguntar cualquier cosa, y así salirse del paso, al igual que lo hicieron en la secundaria!

Expliquemos: la manera común de dar clases es la siguiente, por ejemplo en Diseño (industrial, gráfico, arquitectónico, según la carrera): se introduce los estudiantes al tema del color poniéndoles a usarlos. Si acaso, se les da un rápido sobrevuelo de las reglas compositivas y colorimétricas (sin ejemplificación en obras concretas), como normas absolutas e inmutables (que ya no lo son desde por lo menos los impresionistas, si no desde la Disputa entre los Antiguos y los Modernos, dos siglos antes), partiendo del círculo cromático, para presentar los colores primarios, secundarios, opuestos, etc. Ahora bien, esto no funciona, es una visión interiorista del aprendizaje, en cierta medida heredada de la filosofía. Desde mí mismo, pienso cualquier cosa. En realidad, lo que se debería hacer es crear una red mental en la cual se percibiría las peculiaridades y significado de cada color. Es decir, no partir del sociolecto, el cual, como el diccionario, no

es sino un compendio muerto de nociones, sino del idiolecto, la puesta en práctica por los artistas de cada color. El azul tiene una historia, fue utilizado en literatura por Rubén Darío, Mallarmé, Hugo, en artes por Kandinsky, Yves Klein (con su famoso IKB), y tuvo, como cualquier otro color, una evolución de uso y significado para la sociedad, como se dedicó a estudiarlo Michel Pastoureau (*Bleu. Histoire d'une couleur*, París, Seuil, 2000), como lo hizo de una serie de otros (*Dictionnaire des couleurs de notre temps*, París, Bonneton, 1992; *Le Petit Livre des couleurs*, en colaboración con Dominique Simonnet, París, Panama, 2005; y en la editorial Seuil: *L'Étoffe du diable, une histoire des rayures et des tissus rayés*, 1991; *Noir : Histoire d'une couleur*, 2008; *Les couleurs de nos souvenirs*, 2010). Desde la teorización del color a partir de los grandes Maestros y de su comprensión desde la historia de las mentalidades es que, a la vez, el estudiante se crea la imprescindible biblioteca mental desde donde puede crear, y adquiere las herramientas intelectuales para hacer de un color un objeto con sentido y valores, integrándolo a algo más grande que la propia habilidad o genialidad personal. El color, al igual que el lenguaje, si no nos es dado desde un inicio, nos toma mayor tiempo adquirir, y por ende nos cierra muchas puertas mayores para la creación y la interpretación, al privarnos del lenguaje previo, se nos limita nuestras posibilidades y se nos hace perder el tiempo que, de otra manera, hubieramos

ahorrado para poder dedicarlo no al descubrimiento autodidacta sino a la implementación, por imitación o oposición, en todo caso por superación. De hecho, es por este simple motivo que muchos hijos de artistas (plásticos, como fue el caso del genial Picasso, músicos, sobre los nombres, o del mundo de la actuación, como fue el caso tanto del Maestro escritor de teatro, director de cine, y actor Sacha Guitry), por estar inmersos desde pequeños en un ámbito de creación, adquieren mucho más rápida y fácilmente las aptitudes para seguir los pasos de sus padres, a veces (como fue el caso paradigmático del citado Picasso), aunque no siempre, superándoles.

El sistema mayéutico no tiene sentido, por lo menos hoy, si sólo se trata de hacer preguntas y respuestas al viento, sin preparación previa del estudiante.

Otro planteamiento erróneo y contradictorio es el que, sin embargo, pone Tünnermann desde el M1, a saber que el docente que da clase se es en proceso de formación al tiempo que está enseñando (*"tienes aún mucho que aprender de la disciplina que vas a impartir. En el ejercicio de la docencia seguramente aprenderás mucho más sobre ella"*). A nivel vivencial, es cierto, si se quiere. Siempre se aprende, y dando clase también. Sin embargo, el fondo ideológico del planteamiento de Tünnermann es más problemático, y se sustenta en una creencia nacional heredada por el sistema en el que se vive: de ahí la referencia inicial que hacíamos a la

publicidad de la Universidad privada, la más cara del país, y la de mayor prestigio, sin embargo sin real razón, si no es que ahí van los hijos de los más ricos, y que cuesta caro, por lo que, de lo mismo que no hay humo sin fuego, si es cara debe ser buena. Aún así, sus docentes (y esto vale para todas las demás Universidades privadas, incluyendo las que reciben parte del 6%) son a menudo los mismos que los que dan clases en las Universidades públicas. Lo que nos hace preguntar la diferencia entre recibir una clase de este mismo docente en una Universidad pública, donde será gratuito para el estudiante, o en una privada, donde le costará 250 \$ mensuales, de los cuales el pago al docente será una parte ínfima (el pago docente en las Universidades privadas siendo de aproximadamente 15 \$ la hora clase, si es Doctor, 12 si es Máster, lo que, hablando de grupos de clase tan numerosos como en el sector público: 30 alumnos o más, no sólo no justifica el costo que se le cobrá a los estudiantes, sino que además hace ver qué ridículo es el pago al docente).

Pero el fondo del problema es, a nivel educacional, más problemático: revela que lo importante, en la mentalidad tanto de las instituciones como del público, es el pensum, no quien lo da. Razón por la que, lo que planteábamos anteriormente, no importa quien es el docente, sino que es lo que da. Razón, entonces, de esta situación curiosa , así lo hace Tünnermann desde el M1, es decir, como punto de partida de su visión del docente universitario, en la que se puede pensar a

éste como alguien que se forma según las necesidades del momento, no a un profesional de una disciplina, cuyo perfil es ya trascendente en ella, y por ello justifica su estatus. Asimismo, la lógica sigue su curso natural, si el docente no es alguien importante (es sustituible, desechable, no es una eminencia en su campo), no tiene por qué ser inmodesto (M1-2). Y su campo de acción se reducirá, por consiguiente, más al ámbito interpersonal (M6), lo que, en realidad, define la educación primaria y secundaria, pero no debería definir la educación superior. Ya lo expusimos en otros trabajos (*"Carta abierta sobre la educación en Nicaragua"*, *"Pedagogia y Universidad"*), el docente universitario no tiene que lidiar con problemas pedagógicos, ya que no se dirige a niños, sino a jóvenes adultos, o a adultos. Por ende, no debería existir el concepto de *"alumnos"*, que sin embargo hemos aquí conservado para revelar el trasfondo, una vez más, ideológico del pensamiento de Tünnermann (el cual usa el término, y no el de *"estudiantes"*, sobre la diferencia entre ambos, v. nuestro artículo sobre *"Pedagogia y Universidad"*). El alumno se guía, y reproduce conocimientos, lo que corresponde al sistema de la primaria y la secundaria (como escribe muy claramente, aunque de forma tal vez demasíadamente visual, Françoise Dolto *"vomitar"* tal cual lo aprendido), el estudiante es pro-activo en su proceso de aprendizaje (literal y etimológicamente *"está estudiando"*, de ahí que el término de *"estudiante"* es la derivación del

gerundio del verbo "*estudiar*"). Ahí donde, básicamente, el alumno es pasivo, el estudiante es activo.

Este sistema, sobre el que se basa nuestra educación superior actual, creada desde las asignaturas, obvia que el nivel de garantía de la calidad universitaria la da el nivel académico del docente, no la cantidad o el contenido de las asignaturas en sí.

Pongámoslo así: ¿es mejor tener a un docente modesto, que se prepara para dar su clase (M1-2), a un Picasso o un Salvador Dalí inmodestos pero grandes Maestros? El uno podrá darnos conocimientos básicos, pero es siempre mejor estar cerca del genio que de la simple manualidad.

Vale más tener de profesor (en la Universidad, se entiende, donde tratamos con adultos, menos sensibles a las influencias del medio exterior, que los niños que necesitan mayor atención y empatía para procesar los conocimientos) a un alocado Einstein o a un Lacan que cortaba las horas-clases hasta poder reducirlas a 5mn si le parecía necesario, que tener a un egresado o recién graduado cuya pericia y competencia no es más que la de un conocimiento muerto transmitido por otros egresados.

LA UNIVERSIDAD NO ES LA SECUNDARIA.

B.3. La cuestión del material en los "*Mandamientos*"

Por esta misma confusión del ser y el quehacer de la Universidad, es que se plantea, según las normas establecidas en el sistema universitario nacional, en el M6: "*Debes esforzarte por llevar al aula los materiales, previamente elaborados, capaces de suscitar aprendizajes significativos en tus alumnos,*", lo que es otro error.

Si se pretende que el estudiante sea pro-activo de su conocimiento, el docente no debe traer ningún material. Al contrario, lo debe traer el estudiante.

Por otra parte, estos "*materiales, previamente elaborados*" corresponden a los tristemente famosos fascículos sobre los que viven nuestras Universidades, públicas o privadas.

No publican trabajos de los docentes (por una doble razón: primero, la casi inexistente producción de los mismos, por una parte, que son egresados, no especialistas de ninguna materia, lo que en muchas Universidades provoca que se gradúan en el transcurso de su carrera de cualquier especialidad, buscando un mayor pago, no realmente una especialización en sentido estricto; segundo, la falta de visión de las Universidades que no entienden, precisamente, lo que acabamos de plantear: que lo que hace valioso la enseñanza de aquel más que de éste es el carácter irremplazable de su personalidad, pericia y definición de campo de estudio, todos elementos referidos por sus trabajos anteriores: ¿quien no hubiera querido tener a Panofsky de profesor de Historia del

Arte antes que a cualquier otro?), pero sí publican extractos de los grandes pensadores de cualquier materia (filosofía, psicología,...), la cuestión es evitar siempre al estudiante tener que leer el libro entero. Lo que predetermina un paternalismo que, además de ser contraproducente, va en oposición total con la supuesta intención de mejoramiento del conocimiento. No se puede deducir nada pertinente de la lectura de 5 páginas de un libro de 300, tampoco se puede entender un autor a partir de citas. Pero logramos el milagro de formar psicólogos que nunca leyeron a Freud, ni a Abraham, ni a Jung, ni a Fromm, ni consideran, además, necesario hacerlo. Sin embargo, son ellos que tienen consulta, graduados de cualquiera de nuestras Universidades que de la carrera. ¿En qué se basará su trabajo clínico? Pretendiéndose recrear, desde la nada, una metodología que tiene sus leyes, sus incertidumbres, sus debates, etc. ¿Cómo se es psicólogo sin haber leído a los padres de la psicología? Idéntica pregunta, sin respuesta tampoco, nos hacemos para los egresados de sociología, o cualquier otra ciencia. Muchas veces, tampoco los profesores que imparten las clases han leído jamás enteramente a los autores que presentan a sus estudiantes, reproduciendo este sistema, querido por Tünnermann, de relación interpersonal, basado en una adecuación entre la mala formación del que imparte, y la falta de voluntad de aprender realmente algo (graduarse es una irrisoria forma de intentar sortear la falta de empleo, nada más) de los que vienen de

oyentes, creyendo que, por arte de magia, la ciencia, como en los procesos alquímicos, de transmute de un cuerpo a otro.

B.4. La educación superior como lugar de relaciones en los "*Mandamientos*"

Es esta misma realidad, con tono de vaga moralidad subyacente que la quiere justificar, que hace que, como lo expresa exactamente, de hecho ahí también sin querer, el M6: *"Esfuézate por crear una relación interpersonal de mutuo respeto con tus alumnos y no olvides que la educación es una construcción social donde la interacción con los demás es decisiva"*. La última parte es la más importante: *"y no olvides que la educación es una construcción social donde la interacción con los demás es decisiva"*. Es esta misma realidad nacional de la enseñanza universitaria, donde es común en todas las Universidades, en particular privadas, pedir al estudiante su nivel de satisfacción del profesor, arriesgándose el que no cumple a ser despedido, más que una proyección a futuro la que define la moralidad de los "*Mandamientos*".

Toda clase se da desde la perspectiva de la centralidad del estudiante, y Dios nos proteja de que el profesor sea un pedante. Si sabe algo, tiene que poner las formas para decírselo a los alumnos, que son su empleador, a fin de cuenta. Pagan para saber. Hay que rendirles cuenta y pleitesía.

La exortación del M2: "*No te presentes en el aula con la intención de demostrar erudición*" revela bien la idea generalizada de nuestro sistema de que la Universidad es un lugar pragmático, no científico. Y hay de ello una sinfín de razones y justificaciones: no hay que hacerlo muy complicado, tenemos que ser realistas, tenemos que ubicarnos en la realidad de nuestro país, Nicaragua no es un país desarrollado, no podemos hacer, o dar, o enseñar cosas que no se adapten a nuestra realidad. Curiosamente, la mayoría de estas justificaciones son las que cualquier buen pensador latinoamericanista rechazaría como producto de un pensamiento colonialista neo-hegeliano: Nicaragua se auto-proclama, desde sus instituciones y docentes, como fuera de la Historia, y pretende, orgullosamente, seguir así. Porque nuestra realidad no es la de los demás. Y nuestras limitaciones son insuperables. Así la erudición es algo malo.

Así, lo que en el sistema al que pretendemos elevarnos, el de las competencias, la participación es una herramienta para imponer, desde la docencia, el aprendizaje del estudiante (obligarle a exponer sobre un tema asegura que lo investigue, sin que sea necesario valorar si se sabe de memoria lo que ha investigado, el modelo apuntando no hacia la efímera retención de conocimientos muertos, y además hoy fáciles de hallar en internet, sino hacia la implementación a la vez desde el principio del *hacer haciendo* y del mimetismo de la adquisición de pericias y metodologías en el mismo proceso

de investigación: es queriendo pescar que se busca las soluciones para atrapar al pez, no cuando se nos lo pone en la mesa), en nuestro sistema real (similarmente a como se habla de *política real* en sentido negativo, despojada ésta de toda meta trascendental y ética) las relaciones interpersonales se vuelven el fin, ya que sirven para orientar la docencia hacia una actividad de acompañamiento hacia la graduación, de facilitamiento del proceso para evitar toda molestia al alumno-cliente.

Lo vemos claramente en la cuestión de los materiales.

B.5. El docente universitario no es un investigador según los "*Mandamientos*"

Al igual que la ya citada frase que concluye el M8: *"Utiliza pruebas de evaluación que te permitan apreciar si realmente aprendieron y si fueron capaces de construir el nuevo conocimiento e incorporarlo a su estructura cognitiva"*, la que finaliza el M1: *"El conocimiento crece y se renueva constantemente. Si no sigues sus pasos tu docencia pronto estará desfasada"* se queda como lindo lema, pero sin que se sepa a ciencia cierta lo que Tünnermann quiere decir.

¿Cómo propone elaborar pruebas que permitan apreciar el aprendizaje y el conocimiento, si, precisamente, acaba de oponerse al principio de reproducción del conocimiento porque sí?

De la misma manera, ¿cómo pretende que el docente renueva su conocimiento, si no es como simple reproductor, del momento en que él mismo lo define como un ser en proceso, no como un profesional completo?

Más que una segunda intención en el Tünnermann, estas frases revelan que el mismo autor, con buena intención, hace el esfuerzo de racionalizar algo de que no sabe sino muy poco. Es el problema que tenemos, y que se revela en el mismo currículo, por otra parte notable y admirable de Tünnermann: proviene de una larga forma institucional, que se sigue reproduciendo hoy en el país, de docentes egresados o graduados, que se dedicaron a la docencia, como si de esto se tratara la educación superior, cuando ésta se define no por las clases que en ella se dan sino por los productos que desde ella se realizan. Es por esto mismo que todavía en la actualidad es casi inexistente el sistema de postgrado a nivel nacional, todos los recursos de las Universidades siendo destinados al pregrado (como ya hemos dicho, acompañando al alumno-cliente en su pretensión de graduarse de algo y así poder sortear la mala suerte del desempleo), haciendo pasar el postgrado como algo superfluo (porque está pensado como una forma de cobrarles más a los estudiantes, desde la implementación de cursos, por lo que en la mayoría de las carreras es un lujo inaccesible o de poco interés, ya que no asegura siempre un mejor pago para el diplomado, y no está visto como el fundamento científico e investigativo desde el

que debería fundamentarse la práctica de enseñanza del pregrado).

Asimismo, el docente universitario es, ante todo, un dador de clases, de las y de lo que sea, es el famoso modelo del "*profesor-taxi*", que, debido a la inestabilidad laboral y al mal pago, da clases de Universidad en Universidad.

Es, entonces, evidente que *graduados* que dan clases *para graduarse* a estudiantes interesados no en adquirir particular pericia, en un país de altísima tasa de desempleo, sin ninguna carrera vocacional con *débouché*, sino en obtener un título, y así esperar ser considerado por los empleadores potenciales, no están en condición de crear un sistema universitario que no se oriente hacia lo que ya tenemos: Escuelas Técnicas Superiores (lo que en Francia, por ejemplo, se denomina como IUT: Institutos Universitarios Técnicos, que forman a BTS: Bachilleratos Técnicos Superiores, equivalente práctico para las carreras manuales e industriales de las Licenciaturas de Universidades para las carreras, llamémoslas, intelectuales). Sólo que no reciben o se quieren definir por este nombre, sino con el de Universidad, históricamente más ostentoso.

No es así nada de extrañar que en el M8 Tünnermann contradiga su oposición aparente al aprendizaje basado en los conocimientos (mnemotécnico), poniéndolos al centro del proceso educativo. Ya que, para él como para los demás miembros del sistema universitario (desde el profesor horario

hasta las autoridades del CNU), la Universidad es un lugar de enseñanza, no de producción de conocimientos o de técnicas nuevas. Razón que explica que, poniendo los pies en la cabeza, las Universidades nacionales apuestan todo al pregrado, y explicación de porque no se defina el sistema universitario nuestro desde la competencia (no se leen libros enteros, sino extractos pre-seleccionados por otros; se debe preferir el docente modesto y, en suma, "*buena onda*", no siendo base de la selección - y así tampoco aparece en ninguno de los "*Mandamientos*" - su recorrido y pertinencia, es decir, en términos exactos, su personalidad sobresaliente en su campo, lo que, en sentido de migración, los E.U. definen con las visas EB2 y O1 para personas con "*Extraordinary Ability*"), sino desde lo interpersonal, y, por ende, por qué, al igual que lo podría hacer un sacerdote o un profesor de secundaria, Tünnermann le da un peso central a la cuestión de la moralidad personal (M3).

Cabe sin embargo decir, muy claramente, que, si bien la moral es un elemento importante de la Universidad en el mundo, histórica e ideológicamente (libertad de expresión, de docencia, recepción y protección de los perseguidos), la actitud personal del docente, en su vida, no tiene ni debe influenciar en nada ni su docencia, ni ser tomado en cuenta para los estudiantes.

Pero Tünnermann tiene toda la razón en esto de que aquí, más que en otros países, la cátedra siempre fue utilizada

para proselitismo político u religioso. Lo que hace que los mismos estudiantes no logran deshacerse de su ideología para presentar exposiciones o informes sobre ideas que no caben dentro de su mundo tan ordenado y arreglado de forma impoluta (sobre la religión; el aborto, el suicidio y la pena de muerte; sobre el origen del mundo;...) .

Non obstante, la definición del docente universitario según los "*Mandamientos*" sigue siendo la de un mentor, un modelo absoluto, por ende de un profesor de secundaria, no de un profesor de Universidad, no de un guía en la percepción de las problemáticas complejas, y a menudo sin una sola respuesta unívoca, frente al mundo que nos rodea.

Tünnermann pretende hacer de un profesor que debe problematizar el pensamiento de sus estudiantes un mentor en blanco y negro, sin, o con pocos matices. Otra contradicción en el retrato.

C. Conclusión

"El poder, por su misma naturaleza, no puede nunca producir un sustituto para la estabilidad asegurada de la realidad fáctica, la cual, por ser pasada, creció hasta una dimensión fuera de alcance. Los hechos se afirman en sí mismos por su obstinación, y su fragilidad es extrañamente combinada con una gran resistencia a la torsión - esta misma irreversibilidad que es el sello de toda acción humana. En su tenacidad, los hechos son superiores al poder; son menos pasajeros que las formaciones del poder, que se producen cuando los hombres se juntan con una meta, pero desaparecen desde el momento en que la meta se ve bien o mal lograda. Este carácter transitorio hace del poder un instrumento altamente incierto para alcanzar una permanencia de

ningún tipo, y, por consiguiente, no sólo la verdad y los hechos no están seguros entre sus manos, sino que tampoco la no-verdad y los no-hechos."

(Arendt, op. cit., "VII. Verdad y política", pp. 329-330)

C. 1. Los "*Mandamientos*" del profesor universitario realmente son dos, no diez

Para nosotros, no son diez "*Mandamientos*" los que definen la acción y el campo de pertinencia del profesor universitario, sino dos preocupaciones centrales: su papel de creador de conocimientos, y, por ende (a la vez herramienta y función suya), el valor de su producción (a nivel cuantitativo y cualitativo, en particular en lo que a originalidad y primicia se refiere). Ahí donde el valor de la enseñanza del docente de primaria y secundaria se mide desde su relación con sus alumnos, y lo que logra hacerles aprender, el valor de la enseñanza del docente universitario no reside sino en su papel pro-activo y central en los avances de la sociedad (tanto en las Ciencias Humanas como aplicadas).

Así, el conocimiento, al que según los "*Mandamientos*" debe someterse el docente (M1: "*Asume tu cátedra con modestia.... tienes aún mucho que aprender de la disciplina que vas a impartir*"; M2: "*enriquecerán tu*

conocimiento"), en realidad debería ser la herramienta más poderosa del profesor, no como simple reproductor de un conocimiento leído (del que se informa y al que se forma, M1 y 6), sino del que es el creador. Es la única validez y razón de ser del docente universitario este rayo de fuego que es el conocimiento o la teoría por el producido, conforme las normas del procedimiento científico.

Por lo mismo, los "*Mandamientos*", al igual que las políticas universitarias nacionales desde sus orígenes, sacan fuera del ámbito de la docencia universitaria el material, considerándolo como debiendo ser una recopilación de textos preparados para el docente, de nuevo para formarse, y también para facilitar el entendimiento de los estudiantes (M6: "*esforzarte por llevar al aula los materiales, previamente elaborados, capaces de suscitar aprendizajes significativos en tus alumnos*"), cuando la producción debe ser, por lógica respecto de lo que acabamos de plantear sobre la definición del perfil docente en cuanto creador de conocimientos y técnicas, y no la relación interpersonal con los estudiantes, lo que define la cualidad y unicidad de la enseñanza del docente. Por lo que no puede ni debe ser ni una vulgarización, ya que necesita plantear problemas de nivel teórico que posibiliten la implementación de técnicas y procedimientos de alta calidad y especialización, ni un resumen o *abstract*, el nivel de enseñanza se juzga no por su nivel de facilidad, sino al contrario por su nivel de complejidad. Lo que no quiere decir

que lo más obtuso, incomprensible y complicado sea lo mejor, no se trata de juegos de lenguaje, el discurso universitario no puede ser una juerga para conocedores, pero sí necesita precisar conceptos mediante palabras más selectas que lo que permite el lenguaje común.

Por lo que, si entendemos lo que quiere decir Tünnermann en su M4: *"Tu rol como docente no lo limites a la clase expositiva o verbalista"*, que la clase no debe ser magistral sino expositiva de parte de los estudiantes, de hecho lo especifica al final de este *"Mandamiento"* citando a Freire, es equívoca la forma de plantearlo, dejando creer que es absolutamente mala la clase magistral. Ahora bien, sea Dumézil, Panofsky, o José Gaos en *Nuestra idea del mundo*, es imposible que sus clases se hayan dado en forma de conversatorio, por el nivel de complejidad y detalles de los ejemplos citados y estudiados. La clase magistral es mala si no es especializada, o cuando, como hemos visto aquí, el docente lee una presentación en datashow donde copió y pegó textos de otros y esperando que los estudiantes lo escriban en sus cuadernos, esto no sólo es ridículo, sino que, una vez más, del nivel de secundaria, si no de primaria. La clase magistral es importante y provechosa, siempre y cuando que los elementos presentados sean de la investigación lo más especializada posible del docente que la imparte. No lectura de otros autores, que bien se pueden buscar en biblioteca o fotocopiar, sino de su propia autoría.

C.2. La cuestión central de la originalidad de los conocimientos en la enseñanza superior

Estas dos premisas (ser creador de conocimientos, basado en un valor superior de la producción propia, la cual define la pertinencia del docente en su puesto) que, para nosotros, lo hemos dicho, definen el papel del docente universitario (no pedagogo - lo que, sí, en cierta medida, debe ser el docente de primaria y secundaria -, sino profesional, su cátedra es un lugar de difusión de su producción, nada más - a tal punto que, por esto mismo, en los E.U. se suele invitar a escritores renombrados para que den clases a los estudiantes, no sobre la teoría de los relatos, sobre narratología o sobre poética, figuras de estilo y retórica, sino sobre sus propias técnicas narrativas -), no pueden darse sin un cambio a 180 grado en nuestra concepción del docente universitario. El docente (también lo hemos dicho, y acabamos de repetirlo) de primaria y secundaria tiene como meta la emergencia y el éxito de sus alumnos (lo que, equivocadamente, atribuye Tünnermann al docente universitario, en M6-10), mientras el docente universitario tiene una responsabilidad mayor, relacionada con la superación de la sociedad en sí. Evidentemente, sería iluso, y carecería de sentido, no aceptar o entender que el docente universitario, precisamente porque tiene un público que es son sus estudiantes, está en una relación de enseñanza, pero está es aquí, a diferencia de lo que

ocurre en los niveles anteriores, de transmisión de saberes y saberes hacer, ya no sólo de corrección en la reproducción de datos ya establecidos.

Expliquémonos: si el docente de física o química en la secundaria puede afirmar que tal experimento dará tal resultados, y su papel es, de hecho, de enseñárselo a sus alumnos (v. las reseñas de los cursos de física elemental que Marie Curie dio en 1901, recuperados desde los apuntes de una de sus alumnas, *Leçons de Marie Curie*, Les Ulis, EDP Sciences, 2011), el docente universitario tiene la obligación de postular hipótesis propias sobre los conocimientos (ser "*problematizador*" no es sólo una palabra, implica, en primera instancia, problematizar para sí mismo), por lo que uno no cabría que su clase se diera en los niveles anteriores (son todavía objeto de discusión), dos no puede basarse en la reproducción de un conocimiento ya asentado. Tampoco se trata de inventar por inventar, se trata de innovar (es el famoso concepto de originalidad y novedad que se pide, de forma *sine qua non*, para las monografías de maestría y las tesis doctorales).

Lo anterior evidencia que el profesor universitario, a diferencia del de los niveles anteriores, no puede ser una suerte o un sustituto (por lo menos en el tiempo en que el alumno está en clase) del *pater familias*. Es modelo, ciertamente, pero no unívoco. El profesor de primaria y secundaria enseña conocimientos de los que se espera se aprendan y se

devuelvan lo más cercanamente posible a lo aprendido (¿cuántas regiones tiene Nicaragua, departamentos tiene Francia, cuántas comunidades autónomas tiene España, cuántas partes tiene Inglaterra en el Commonwealth, etc.?; ¿cuánto son 145 más 324, cómo se resuelve una ecuación del segundo grado?; ¿cuántas partes tiene el cuerpo, cómo se hace la fotosíntesis, cuáles son los elementos de la Tabla Periódica?).

El profesor de Universidad es un productor de conocimientos nuevos, su papel es poner en tela de juicio lo consabido, por lo que su papel docente tiene que ver más con hacer preguntas pertinentes que dar respuestas absolutas.

De hecho, el modelo mayéutico no tiene sentido (salvo excepcionalmente, como en el caso de filosofía, o de las disertaciones) en la primaria o la secundaria. Evidentemente, se enseña, también, a pensar en estos niveles, pero esto se hace en clases muy particulares: literatura, filosofía, si acaso (y bien sabemos que es raras veces así) historia (las autoridades educativas quieren, por bien o por mal, crear vínculos entre el niño pequeño y el grupo considerado desde la nacionalidad, no pretenden rehacer la historia, qué si tal o cual guerra fue justa, qué si la Conquista o el esclavismo fueron buenas o malas cosas, obviamente hoy se dirá que fue más malo que otra cosa, pero antes se enarbolaba lo que hoy se critica, y de cualquier forma, en ambos casos, se hace de forma superficial).

La mayéutica, cuyo padre y máximo exponente es Sócrates, tal como lo tenemos representado por Platón en sus *Diálogos*, implica un intercambio de tú a tú, basado en la premisa de que el Maestro y el discípulo, si bien el primero supera al segundo, en lógica y conocimientos, tienen sin embargo una misma capacidad (por ende un mismo nivel de educación previo) que les permite entenderse y compartir. No se va a pedir a un niño de diez años debatir de la estructura coercitiva del poder desde sus tipologías (a partir de los libros: *Histoire de la folie à l'âge classique*, 1961, y *Surveiller et Punir*, 1975, de Michel Foucault), o discutir el principio de obediencia a la Ley y a las normas sociales (desde la cuestión del derecho a desertar, y la interdicción de "*Le Déserteur*", 1954, de Boris Vian, o de la legalidad de la pena de muerte, desde la interdicción de "*Le Gorille*", 1952, de Georges Brassens, o el libro *Réflexions sur la peine capitale*, 1957, de Albert Camus y Arthur Koestler), lo que, además, sería contradictorio, queriendo, más bien, enseñarles el respeto a la autoridad (los padres, la familia, los profesores, el Estado).

Es sólo a un estudiante, por lo menos joven adulto, o adolescente grande, que se puede pedir un posicionamiento, no que choque obligatoriamente con lo aprendido anteriormente, pero sí que lo libere de vínculos, útiles a la organización social, *pero no siempre por lo tanto absolutamente buenos*.

El don del debate y la problematización de casos es de la única (o mayor) incumbencia de la Universidad. A tal punto que, a menudo, nos enfrenta a la dualidad entre el pensamiento social impuesto y la libertad de cátedra, de las tesis de Galileo a las de Darwin. Lo muestra, aunque en otra perspectiva (esta vez de la relación docente-estudiante, y un posible caso de abuso sexual, entendiéndose éste, aparentemente, en el contexto del film, más como un pecado por pensamiento o palabras que por obra), relativamente bien (aunque, por lo que la entendemos, cayendo en el discurso *políticamente correcto*) la película *Oleanna* (1994, David Mamet).

C.3. El papel central de docente, no del estudiante, en la vida universitaria

Lo anterior predetermina un papel central del docente en la problemática universitaria. De hecho, los mismos "*Mandamientos*" de Tünnermann apuntan a que no hay un perfil del estudiante, sino del docente. Por lo que es un sinsentido proponerse ver la docencia universitaria, que debe crear nuevas habilidades y funciones, desde los estudiantes. El estudiante pasa, y la mayoría se dedicarán a tareas repetitivas, de aplicación de lo que aprendieron en la Universidad. Pocos serán los elegidos a quienes le tocará producir o crear algo. Serán, la mayoría, técnicos reproductores de conocimientos aprendidos.

Al contrario, el docente, que está pagado para dedicarse a la investigación, es la punta de lanza de nuestra sociedad, el a quien le debe tocar hacerla avanzar, por lo que la Universidad, mediante el presupuesto nacional, tiene la obligación de favorecerle materiales, equipamientos, y un salario digno y estable. Sin estas medidas básicas, no habrá nunca evolución ni de nuestro sistema universitario en su realidad concreta, ni por ende de nuestra sociedad hacia la evolución tecnológica y científica.

Poner el estudiante al centro de la problemática universitaria, es como poner al mozo antes que el panadero, pero sin panadero, no hay pan.

Así, lo vemos, el texto de Tünnermann, a pesar de sus buenas intenciones, más que una propuesta acabada, debe verse como un revelador de las debilidades de la ideología de nuestro sistema superior, que provocan sus fallas constantes, y a consecuencia la ausencia de producciones pertinentes, y de desarrollo económico, industrial, científico en el país.

C.4. Formación y valoración del docente universitario: ¿quién es y qué necesita para existir?

El docente universitario no es un padre (al contrario de lo que deja pensar el M3), es un guía, no es un modelo, es, como lo pone, aparentemente sin creérselo mucho, el mismo Tünnermann, un problematizador (M4), por lo que no ofrece respuestas en sus clases, sino que crea inquietudes (el principio

de los 5mn de Lacan, o de los "*seminarios de la incertidumbre*" de nuestro Profesor en la Universidad de París X-Nanterre, quien fue años después Profesor de La Sorbonne, el esteta Gilbert Lascault), es, finalmente, un inventor, pero para inventar, se necesitan dos cosas:

1. Los medios, y hasta la fecha ninguna Universidad nacional, pública o privada, ha puesto, cuando no es de fondos extranjeros (caso del Instituto de Historia de la UCA, de fondos enteramente de la Cooperación Alemana), los fondos necesarios para equipamiento, investigación, etc.
2. La formación, que no se adquiere siendo egresado, sino dedicándose a la tarea investigativa. Un profesor universitario debería ser reclutado por oposición, no al finalizar sus estudios. No se es profesional porque sí, se deviene profesional por una producción, valga la redundancia, resultado de una carrera dedicada a la investigación.

**De la preocupante malograda Metáfora
del Médico y el Albañil
en un artículo del ex-Ministro de Educación
Humberto Belli**

*"A las plantas las endereza el cultivo; a los hombres, la
educación."*

(Jean J. Barthélemy)

Después de nuestra respuesta a "*Los Mandamientos del docente universitario*" (*La Prensa*, 16/5/2012) de Carlos Tünnermann-Bernheim (intelectual de la izquierda nacional), nos parece, a dos días del Día del Maestro (29 de junio), también pertinente responder al artículo "*El albañil subsidia al doctor*" (*La Prensa*, 4/6/2012) del ex-Ministro de Educación Humberto Belli (intelectual de la derecha nacional).

De forma muy curiosa y llamativa, veremos que, aunque proviniendo de un ex-Rector de la Universidad Nacional de León y de un Ex.Ministro de Educación, sus planteamientos vuelven a lo mismo: una total incompreensión del papel de la educación superior en y *para* la sociedad, por ende del docente universitario *como eje central* del proceso de aprendizaje, y del estudiante como *inversión indispensable* para el *futuro de la Nación*.

A. ¿QUÉ DICE EL TEXTO DEL EX-MINISTRO HUMBERTO BELLI?

"Cuando el pueblo es tan numeroso, ¿Qué puede hacerse en su bien? Hacerlo rico y feliz. Y cuando sea rico ¿Qué más puede hacerse por él? Educarlo."
(Confucio)

Este artículo, que fue también reproducido a los tres días en el *Diario La Prensa* de Honduras (7/6/2012), empieza así:

"Nadie está de acuerdo en que un obrero subsidie a un médico. Pero ocurre. Cada vez que un obrero, barrendero o machetero compra una mercancía y paga el IVA correspondiente está financiando la educación estatal gratuita de los futuros médicos, abogados o administradores, que se ubicarán en los niveles de ingresos altos y medios.

Decir que la universidad pública es gratis esconde la realidad de que son los contribuyentes —y no el Estado— quienes pagan la cuenta. El Estado no es más que un intermediario que recoge dinero del pueblo o grupos de él, para luego repartirlo entre otros sectores del pueblo.

Normalmente lo hace quitándole a los que tienen más para repartirlo entre los que tienen menos —el caso de las políticas “progresivas”. Pero a veces se hace al revés— el caso de las políticas “regresivas”."

Saltándonos sólo un párrafo de esta corta reflexión, vale la pena seguirla reproduciendo:

"Por otro lado, los pobres que logran ingresar a la universidad suelen ser relativamente pocos y no tan pobres como los excluidos. Estadísticas de la UNAN de León, compiladas por su exrector Ernesto Medina, muestran que más del 60 por ciento de sus estudiantes provienen de colegios privados —donde pagaban colegiatura. Por su parte la Encuesta Nacional de Hogares ha revelado que solo el 11.3 por ciento de los universitarios pertenecen a la mitad más pobre de la población, mientras más del 60 por ciento se ubica en los dos deciles superiores de consumo.

En el caso de los graduados también es claro que la mayoría obtendrán ingresos superiores a la media —si no fuese así la educación universitaria no sería rentable. Para muchos lo es: un profesional devengando 400 dólares mensuales terminaría acumulando, en cinco o seis años, los 20 o 30 mil dólares que según estimaciones del BCN (1967) el país gastó en graduarlo. ¿Pero gracias a quién?:

sencillamente a los millares, en su mayoría pobres, que los financiaron con sus impuestos, o que no pudieron ingresar a la escuela porque el gasto en las universidades no dejó al Estado fondos suficientes para la primaria— adviértase que con lo invertido en graduar un estudiante se podría haber construido un aula o financiado siete profesores de primaria anuales.

Esta realidad la expresó en vida el educador jesuita Francisco J. Llasera: “Pocos piensan que ese título que me ha dado la posibilidad de mejorar económica y socialmente se logró, literalmente, con el sacrificio de esos que quedaron allá atrás cada graduado universitario debe razonar si no debiera dedicar ahora una parte de su ingreso a repagar o devolver lo que recibió, para que otros puedan seguirlo”.

Hermosa reflexión: si el objetivo de la gratuidad y del seis por ciento es beneficiar al pobre, ¿por qué no se limita el subsidio a quienes lo son de verdad? ¿Por qué extenderlo a quienes podían pagar en secundaria 100, 500, o muchos más pesos mensuales, y no pedirles que aporten lo mismo en la universidad? Y si es cierto que la educación superior es rentable, ¿por qué sus graduados no contribuyen a financiarla con préstamos o impuestos amortizables con un cinco por ciento de sus ingresos?”

B. EL CONTEXTO DEL TEXTO:

270 | La Investigación en la Enseñanza de la Arquitectura

Es evidente que el texto se integra al debate, consecutivo a la reflexión de representantes del FMI que apuntaron, según ellos, la poca efectividad del 6% del PBI para las Universidades nacionales, polémica que provocó una rápida respuesta de parte del CNU (v. Leyla Jarquín, *"Contraargumentan propuesta sobre 6% que planteó el FMI"*, *El Nuevo Diario*, 12/5/2012).

Por otra parte, es preciso recordar que el tema del 6% Constitucional siempre ha sido un problema, y desde los años 1990 por lo menos nunca se ha dado completamente, cada año cualquier gobierno de turno reduciéndole, dando así lugar a manifestaciones callejeras, muertes de estudiantes, pactos finales entre el CNU y el gobierno para lograr acuerdos, sin efectividad continua, es decir, con repetición del mismo esquema al año siguiente. Sólo en los últimos años, que, igualmente recortado el 6%, las autoridades universitarias y UNEN (Unión Nacional de Estudiantes de Nicaragua) dijeron entender que era debido a la situación de crisis internacional.

Finalmente, en la contienda actual, siendo sandinista el gobierno y liberal el ex-Ministro Belli, éste fue Ministro de Educación, pero dándose el caso que en Nicaragua el Ministerio de Educación rige sólo la parte pre-bachillerato de los estudios, su planteamiento, seguramente, se entiende desde esta perspectiva, como lo aclara en una entrevista dada a Lucía Navas y Wilder Pérez R. (*"6% es carga pesada"*, *La*

Prensa, 10/5/2012), haciéndose eco de las inquietudes del FMI:

"Belli señala que debe corregirse el “gran desequilibrio” de la inversión. “Lo normal en América Latina es que el 18 por ciento del presupuesto vaya al sector educativo superior, de todo gasto educativo. En Nicaragua es del 30 por ciento. Es uno de los países que más gasta en educación superior en proporción a lo que gasta en primaria y secundaria”.

El segundo Informe de Coyuntura Económica de Funides refleja que las transferencias a las universidades poco impactan en reducir los niveles de pobreza y la desigualdad en el país. Sin embargo, la carga se vuelve más pesada cada año, pues además del seis por ciento, se les paga lo que gastan en energía eléctrica, agua potable y telefonía. Este año ese gasto significa 275.3 millones de córdobas."

De hecho, el punto de partida del debate es el siguiente (Leyla Jarquín y Alma Vidaurre, *"FMI señala déficit en educación"*, *El Nuevo Diario*, 9/5/2012):

"En un encuentro que sostuvo Marcello Estevao con diputados de la Comisión Económica solo reiteró que hay un déficit de recursos para la educación básica y técnica, y

afirmó que “redirigir esos fondos es una decisión soberana de Nicaragua”

El jefe de la misión del Fondo Monetario Internacional, FMI, que se encuentra en el país, Marcello Estevao, aseguró que redirigir los fondos destinados a educación es una “decisión soberana de Nicaragua”; sin embargo, quedó abierto el debate entre quienes están en contra y a favor de que parte del 6% de las universidades sea utilizado para mejorar la educación básica y técnica.

Y es que el lunes, representantes de sindicatos que se reunieron con la misión de dicho organismo internacional, señalaron que este recomendó redirigir los recursos del 6% para que sean invertidos en educación primaria y técnica.

Pero en un encuentro que sostuvo ayer Estevao con diputados de la Comisión Económica de la Asamblea Nacional, solo reiteró que, según especialistas con los que se ha reunido, hay un déficit de recursos para la educación básica y técnica, y afirmó que “redirigir esos fondos (en educación) es una decisión soberana de Nicaragua”.

Lo que compartió el Presidente de la Comisión Económica, el Diputado liberal Alfredo Navarro (*ibid.*):

"El diputado liberal y miembro de dicha comisión, Wilfredo Navarro, opinó que “el sistema educativo en

Nicaragua es un enano cabezón” que debe transformarse, pues las universidades son la cabeza y la educación primaria y secundaria el cuerpo; no obstante, advirtió que una medida de este tipo implica una reforma constitucional. "

Al contrario, fue, hasta la fecha, rechazada por la bancada del gobierno y, obviamente, por las Universidades (Lucía Navas, *"FMI: reenfocar 6% - Sindicatos orteguistas y CNU rechazan propuesta de organismo"*, *La Prensa*, 8/5/2012):

"Tomar un porcentaje de la partida presupuestaria que se asigna a las universidades públicas, a fin de trasladarlo a la educación básica y técnica, es una de las opciones que de acuerdo con los sindicatos les fue presentada por los personeros del Fondo Monetario Internacional (FMI) en una reunión que sostuvieron este lunes.

Como era de esperarse, esta propuesta la rechazan los sindicatos oficialistas y el Consejo Nacional de Universidades (CNU). Pero fue bien recibida por la Unidad Sindical Magisterial (UMS)."

Lo que, hasta, provocó marchas no vistas desde el 2006, para el 6% (*"CNU anuncia marcha en defensa del 6% universitario"*, *El 19 Digital*,
274 | **La Investigación en la Enseñanza de la Arquitectura**

http://www.el19digital.com/index.php?option=com_content&view=article&catid=23:nacionales&id=39094:cnu-anuncia-marcha-en-defensa-del-6-universitario&Itemid=12, 18/5/2012; *"Comunidad universitaria marchará por el 6%, reforma tributaria y seguridad social"*, *El Pueblo Presidente*, <http://www.elpueblopresidente.com/EL-19/10189.html>, 22/5/2012; Eddy López Hernández, *"Universitarios de León protestan contra propuesta del FMI"*, *La Prensa*, 22/5/2012; *"Universitarios marchan contra recomendación del FMI sobre el 6%"*, <http://www.canal2.com.ni/verarticulos.php?idArticulo=11611&idArticulo1=Universitarios%20marchan%20contra%20recomendacion%20del%20FMI%20sobre%20el%206%&idArticulo2=23%20de%20Mayo,%202012>, 23/5/2012; Wilder Pérez, *"Estudiantes marchan contra propuesta del FMI"*, *La Prensa*, 23/5/2012; *"Miles de universitarios marchan en respaldo al gobierno por el 6% constitucional"*, *La Nueva Radio Ya*, <http://nuevaya.com.ni/2012/05/23/universitarios-marcha-en-defensa-del-6-por-ciento-fotos/>, 23/5/2012).

C. CRÍTICA A BELLI

"Bienaventurado el que comienza por educarse antes de dedicarse a perfeccionar a los demás."

(Juan C. Abella)

c.1. El 6% y los más pobres

No se puede negar, a como lo dice muy bien el Diputado Navarro, así como lo dejan entender tanto el FMI como el ex-Ministro Belli, que es incoherente pretender tener un sistema universitario de calidad, si se dirige a estudiantes que llegan con grandes lagunas de una educación primaria y secundaria muy pobre y con bajo nivel de pertinencia en cuanto a calidad de la enseñanza, de la formación de los docentes y de su pago.

Sin embargo, no es cierto que el sistema superior del 6% se orienta a estudiantes de altos recursos. Éstos, al igual que ocurre en el sistema de la enseñanza primaria y secundaria, eligen preferiblemente Universidades privadas, de altos costos, pensando, equivocadamente (por las razones que hemos mencionadas en otros textos: en particular que, en general, los docentes son los mismos que en el sistema público), que pagar más les dará mejor educación. También piensan que, pagando, y, efectivamente, así ocurre, les es más fácil graduarse. La Universidad privada suele funcionar por clientelismo, lo que explica que, al final de cada ciclo de curso, los estudiantes notan a sus docentes, los que no reciben el promedio suficiente no vuelven a tener grupos de clases, y son sustituidos. Sistema que, aparentemente, justificable, en realidad plantea numerosas interrogantes:

1. ¿Las malas notas dadas a los profesores se deben a su mala enseñanza o a que piden más a los estudiantes?

2. ¿Es mejor tener un profesor con exigencias o un profesor llevadero?
3. ¿Por consiguiente, la meta del profesor debe ser traer conocimientos o relacionarse bien, dicho de otra forma es el profesor universitario un acompañante gracioso o un perito que transmite competencias tan particular que sólo él las puede dar (porque les son propias)?
4. ¿Cuál es la definición del profesor universitario: cualquiera con grado académico suficiente para impartir cualquier clase o un especialista cuyas producciones validan su carácter insustituible?

Así, el clientelismo de la Universidades privadas tiene un costo: la sobreevaluación del nivel académico del estudiante. Este costo es un problema doble: en los postgrados los organismos que ofrecen becas de excelencia piden un nivel académico de 80 en adelante, lo que suelen tener los estudiantes de las Universidades privadas porque son sobreevaluados y sobrenotados porque son clientes, y que el cliente siempre tiene la razón, mientras los estudiantes de las Universidades públicas, que no son vistos como clientes sino como seres en proceso de formación, no obtienen tan fácilmente notas altas careciendo de significado, por lo que tienen mayor dificultad a obtener becas de postgrado. Por otra parte, el sobreevaluar los estudiantes, diplomarlos porque sí es un sistema sin duda eficiente tanto para las Universidades

privadas (como empresas) como para sus estudiantes (como clientes, que salen satisfechos del servicio brindado), pero tiene un costo tremendo para la sociedad nicaragüense: la desmultiplicación alocada, la carrera al diploma (en el sistema privado por clientelismo; en el público por populismo - según una equivalencia errónea que cree que el absoluto derecho a la igualdad de oportunidades implica la perfecta identidad de competencias de todos en todo -), provoca que salgan a la calle pseudo-profesionales o diplomados sin conocimientos reales, que no sirven a nuestra sociedad.

Lo expresa muy bien Enrique de Marchena, Ex-presidente de la Asociación Nacional de Hoteles y Restaurantes de República Dominicana, y presidente de la firma regional Central Law, en una entrevista dada a Lucydalia Baca Castellón ("*Toda deuda hay que pagarla*", *La Prensa*, 26/6/2012), respondiendo a la pregunta de su entrevistadora: "*¿Si usamos como referente las empresas de su país, qué les falta a las nicaragüenses para ser más competitivas?*":

"No conozco a las empresas nicaragüenses, por lo cual no puedo opinar sobre eso. Lo que sí le puedo decir es que el elemento clave para la competitividad es de la formación humana. Nosotros muchas veces en nuestros países, en el caso de la inversión pública, privilegiamos la inversión en

infraestructura y todas las áreas materiales, y descuidamos el área de educación.

En República Dominicana en los últimos meses uno de los grandes debates ha sido el porcentaje del presupuesto, que se destina a educación, que aún cuando constitucionalmente es un cuatro por ciento, no se cumplía y se obligó a que todos los candidatos presidenciales se comprometieran al cuatro por ciento para la educación. Y el presidente electo nuestro que toma posesión en agosto ha dicho que cumplirá. Aunque siga siendo muy poco, es un buen comienzo tomando en cuenta que lo que gastamos es alrededor del 2.5 por ciento.

El mensaje principal es que el tema de competitividad es un tema estrechamente ligado al tema de educación. Hay otro tema adicional que es el tema de la actitud. Creo que tenemos que formar a las generaciones más jóvenes con una actitud distinta, con el entendimiento de que verdaderamente vivimos en una aldea global, que las fronteras simplemente se han achicado.

Estados Unidos anunció que flexibilizará los requisitos de ingresos de brasileños y chinos como una manera de fomentar el turismo.

Entonces lo que estoy tratando de decir es que no solamente en nuestras naciones tenemos que hablar de competitividad, sino que tenemos que entender lo que es la competitividad en el marco de la globalización. Que

nosotros hoy competimos en la aldea global, que República Dominicana y potencialmente Nicaragua compiten por los turistas brasileños con los Estados Unidos."

Recordemos finalmente que, no sólo las Universidades sometidas al 6% tienen una obligación de número de becas, sino que las Universidades públicas del 6% (dándose el caso de que algunas Universidades privadas, que, ellas sí, cobran excisivas mensualidades a sus estudiantes, se benefician del 6%) suelen por ende recibir a los estudiantes de escasos recursos, que no pueden pagarse el costo de una Universidad privada. Pero, además, las Universidades públicas, la UNI en particular, establecen anualmente un concurso de entrada para evaluar el nivel mínimo para que el estudiante pueda ingresar en el sistema público con correctas posibilidades de graduarse. Los rechazados tienen la posibilidad, o bien de volverse a presentar en año posterior, o bien de ingresar en Universidades privadas, incluyendo la anexa de la UNI, de relativamente bajo costo mensual, sin volver a pasar el examen de admisión. Así, dicho examen no es un no absoluto, pero sí una protección para la buena gestión del 6% y una información de nivel para el mismo estudiante, recibido o rechazado.

c.2. Pobreza y nivel de graduación universitaria

Por otra parte, la afirmación de Belli ("6% es carga pesada", *La Prensa*, 10/5/2012):

"Evidencia de lo mal que está el sistema educativo en general en el país, pero particularmente en las universidades, es el hecho que de cada 100 estudiantes que ingresan por año a una carrera superior, al final solo 10 terminan sus estudios.

Esto prueba que no está rindiendo la inversión que hace el Estado de Nicaragua en las universidades al entregarles el seis por ciento del Presupuesto General de la República.

"Ahí hay un gran desperdicio de recursos (porque) de esos 10 (estudiantes) que terminan, siete consiguen empleos y con salarios bien bajos", apunta Humberto Belli, exministro de Educación y miembro directivo de la Fundación para el Desarrollo Económico y Social (Funides).

Para Belli, la recomendación de los personeros del Fondo Monetario Internacional (FMI), de la necesidad de revisar las asignaciones al Sistema de Educación en general, debe aprovecharse para que exista un diálogo nacional sobre el tema, incluida la conveniencia de reorientar el seis por ciento de las universidades."

Si nos fijamos bien, es contradictoria con su otra afirmación ("El albañil subsidia al doctor", *La Prensa*, 4/6/2012):

"Por otro lado, los pobres que logran ingresar a la universidad suelen ser relativamente pocos y no tan pobres como los excluidos. Estadísticas de la UNAN de León, compiladas por su exrector Ernesto Medina, muestran que más del 60 por ciento de sus estudiantes provienen de colegios privados —donde pagaban colegiatura. Por su parte la Encuesta Nacional de Hogares ha revelado que solo el 11.3 por ciento de los universitarios pertenecen a la mitad más pobre de la población, mientras más del 60 por ciento se ubica en los dos deciles superiores de consumo.

En el caso de los graduados también es claro que la mayoría obtendrán ingresos superiores a la media —si no fuese así la educación universitaria no sería rentable. Para muchos lo es: un profesional devengando 400 dólares mensuales terminaría acumulando, en cinco o seis años, los 20 o 30 mil dólares que según estimaciones del BCN (1967) el país gastó en graduarlo. ¿Pero gracias a quién?: sencillamente a los millares, en su mayoría pobres, que los financiaron con sus impuestos, o que no pudieron ingresar a la escuela porque el gasto en las universidades no dejó al Estado fondos suficientes para la primaria— adviértase

que con lo invertido en graduar un estudiante se podría haber construido un aula o financiado siete profesores de primaria anuales."

Por un lado, Belli afirma entonces que la población estudiantil es de altos recursos y se gradúa con la mayor facilidad, por lo que se debería cobrarle para tener el lujo de estudiar, y por otro lado afirma todo lo contrario, que la población estudiantil es hecha de un sector subeducado que no tiene las capacidades para terminar sus estudios, razón por la que también ahí sería una pérdida de tiempo dedicarse a tratar de llevarles algún tipo de conocimiento.

Volvemos a repetir, si bien es un problema innegable la falta de formación pre-bachillerato, que provoca (al igual que la carrera al diploma en la Universidad) la creación de grupos de edades consecutivos, todos sometidos a un genuino y feliz iletrismo, no se puede a la vez criticar la supuesta orientación de la Universidad hacia los más pobres (6% ineficaz porque orientado a una población que lo desperdicia por incapacidad a llegar a graduarse), y a la vez hacia los más ricos (el futuro médico aprovechándose del IVA del albañil más pobre, título del artículo escrito por Belli).

Además, reconocemos nuestra incertidumbre en cuanto a las fuentes de Belli:

Primero, cuando cita el Banco Central de Nicaragua en una fecha aparentemente de 1967.

Segundo, cuando, por una parte, basándose en Funides, expresa:

"“Ahí hay un gran desperdicio de recursos (porque) de esos 10 (estudiantes) que terminan, siete consiguen empleos y con salarios bien bajos”, apunta Humberto Belli, exministro de Educación y miembro directivo de la Fundación para el Desarrollo Económico y Social (Funides)."

Y, basándose en la extraña referencia al "BCN (1967)", escribe:

"En el caso de los graduados también es claro que la mayoría obtendrán ingresos superiores a la media —si no fuese así la educación universitaria no sería rentable. Para muchos lo es: un profesional devengando 400 dólares mensuales terminaría acumulando, en cinco o seis años, los 20 o 30 mil dólares que según estimaciones del BCN (1967) el país gastó en graduarlo. ¿Pero gracias a quién?: sencillamente a los millares, en su mayoría pobres, que los financiaron con sus impuestos, o que no pudieron ingresar a la escuela porque el gasto en las universidades no dejó al Estado fondos suficientes para la primaria— adviértase

que con lo invertido en graduar un estudiante se podría haber construido un aula o financiado siete profesores de primaria anuales."

Finalmente, quedamos inseguros en cuanto a la visión del ex-Ministro de Educación Primaria y Secundaria Belli, para quien, aparentemente, no vale la pena la educación superior, contrariamente a lo que postulan varios de sus contemporáneos (el ya citado Enrique de Marchena, pero también el periodista Andrés Oppenheimer en su libro *¡Basta de historias!* del 2011), sea porque gradúa a los ricos en contra de los pobres (irónica justificación de un pensador liberal), sea porque promueve un sistema de pobreza en el que lo que gasta el sistema para educar a un profesional no tiene repercusión suficiente en sus ingresos reales posteriores.

c.3. Educación, dinero y libertad

Por un lado, todos sabemos que la educación superior no desemboca a ciencia cierta (ni que se pagan miles de dólares a una Universidad privada para graduarse) en un buen empleo. El empleo seguro depende de muchos otros factores muchos más importantes, entre los cuales quiénes están en condición y deseo de apoyar al recién egresado para que se integre a una empresa o a la función pública.

Los familiares y los amigos son a menudo tan o más útiles que la formación.

Comparemos con, idénticamente, las críticas de Burton Feldman (*The Nobel Prize: A History of Genius, Controversy, and Prestige*, New York, Arcade Publishing, 2001) al Premio Nobel que se da a personalidades no siempre sobresalientes, mientras otras (Tolstoi, Ibsen, Joyce, Rilke, Virginia Woolf, Nabokov, etc., Einstein, Bohr, Heisenberg, Feynman,...), cuyos nombres pasan a la historia, nunca lo reciben.

Esto evidencia claramente que no hay relación directa, al contrario de lo que se nos sigue diciendo, entre el nivel de estudios y el feliz ingreso en el mundo laboral.

La culpa es, además, de las mismas autoridades a nivel mundial y nacional: el pensar resolver la crisis de la pobreza subiendo indiscriminadamente el nivel académico de todos implica una falsa premisa y una errónea meta: la premisa falsa es que todos tenemos las mismas aspiraciones y competencias, lo que no es cierto, no hace falta ser licenciado para ser un buen carpintero o albañil, y el mundo de la escuela no es del agrado de todos, por prueba la violencia dentro del sistema educativo en todos los países del mundo, debido al hecho de que más estudiantes hay menos atención personal se les puede dar, y que un alumno que no entiende nada, porque no le interesa, o no tiene los recursos intelectuales para ser un buen estudiante, no hallará nunca felicidad en el mundo escolar, como tampoco los hallarán en el deporte personas a quienes no les interesa o cuyas limitaciones físicas les impiden un

correcto desarrollo deportivo (temporal o permanente). La meta errónea es evidente: más graduados, menos plazas, y además desvalorización de los grados académicos, a medida que va aumentando el número de personas que acceden a cada uno. Ser licenciado hoy no tiene, socialmente, el mismo mérito (ni tampoco las mismas implicaciones de bienestar económico) que serlo hace 20 años.

Ahora bien, ¿quiere decir esto que, como lo plantean, implícitamente, el FMI e Belli, no vale la pena el sistema educativo superior, o que se debe de dejarlo y quitarle recursos? O mejor aún, ¿cobrar a los estudiantes por el honor de graduarse?

En primera instancia, ya se les cobra, dado la casualidad que, en Nicaragua, no existe sistema de postgrado (es decir Maestría y Doctorado) gratuito, ni en la Universidad pública, el 6% sirviendo sólo para los años de pregrado.

Además, se les cobra también en sentido que, por la desmultiplicación de Universidades privadas, un gran número de jóvenes se inscriben para obtener diplomas de lo más dudosos, pagando un promedio de 60 dólares mensuales para aprender, paradójicamente, carreras técnicas (secretarias, administración de empresa,...).

Por otro lado, el derecho a aprender, además de ser inalienable, no tiene que ver directamente con el lograr la meta:

son numerosos los que se inscriben en doctorado y nunca logran empezar a escribir ni las cien primeras páginas de su tesis. ¿Quiere decir esto que, a nivel personal, no es valiosa la experiencia de adentrarse en conocimientos que, aunque nunca lograron ser cabalmente abarcados y entendidos, plasmados, por lo menos fueron vislumbrados y le abrieron un poquito más el espíritu al candidato a doctor?

Es también iluso pensar que en la educación hay una posibilidad de logro medible: ¿de quién es culpa si un alto o bajo porcentaje se logra graduar? Por lo visto, es culpa colectiva que un gran número se licencie sin los conocimientos suficientes, y sin, tampoco, puestos para darles a todos los graduados.

El proceso de aprendizaje, en particular en la Universidad, dónde tratamos con adultos, es en gran parte personal. Es un recorrido individual, cuyo alcance e interés no puede ser medible a nivel de número de egresados y graduados, o de coincidencia entre la demanda laboral y el tipo de carrera ofertada: por este craso error se han cerrado en el país, o bien nunca abiertas, carreras mucho más interesantes y provechosas para los jóvenes que la administración de empresa o la informática. Estemos claros que cien administradores y cien informáticos tendrán un empleo asegurado, pero diez mil de cada disciplina, provocarán malos salarios para los algunos que se pelearan el reducido mundo laboral y desempleo para todos los demás.

Lo que debería de importar, no es tanto en qué se graduaron, sino cual es el grado académico. Es decir, no se puede sustituir nunca un ingeniero industrial o un diseñador gráfico por un administrador de empresa turística o un graduado de Bellas Artes, esto es más que claro, pero tampoco es muy importante que un joven se haya graduado de filosofía o de administración de empresas, para terminar de gerente de departamento, de cajero, de empleado de atención al cliente o de gestión financiera. El trabajo de oficinista, que es el más difundido, más aún en un país sin industria como Nicaragua, no necesita de habilidades tan específicas que no puedan adquirirse con un buen bagaje universitario, en carreras de cualquier ciencia humana.

Un país como el nuestro que, incomprensiblemente, quiere dedicarse al turismo, no sólo no tiene verdadero espíritu turístico (v. Arquímedes González, *"Reventando a los turistas"*, *La Prensa*, 4/6/2012) y tiene muchos recelos hacia las poblaciones extranjeras, vistas como invasivas e imperialistas, sino que, además, nunca ha abierto en ninguna de sus Universidades, ni públicas ni privadas, ningún Departamento de Idiomas que no sean propiciados por Embajadas extranjeras, así es imposible aprender el italiano, o el chino, o el árabe, o cualquier idioma que se le entoja a uno. Mucho menos, obviamente, lenguas muertas.

Sin embargo, un egresado con dones para los idiomas, que, por ejemplo, ahora que algunas Universidades ofertan

comúnmente carreras dobles y paralelas, se habría graduado de inglés, francés y alemán, o inglés, literatura (es decir, español) e italiano, sería mucho más útil a cualquier hotel, Embajada nicaragüense o Ministerio (que siempre tienen que estar en contacto con los potenciales donantes) que los sempiternos hoy por hoy ingenieros industriales, abogados y otros administradores de empresa.

Finalmente, es ingenuo, contraproducente, incoherente y, simplemente, muy mal pensado, creer que el estudiante universitario es una carga. Una vez más, como lo plantan De Marchena y Oppheimeier, es anteponer la máquina al individuo, en sociedades tercermundistas, por ende dedicadas a la venta de servicios, y en un mundo globalizado, por ende necesitado de personal calificado.

La noche del 26 de junio del 2012, el Presidente Hugo Chávez se quejaba en el canal TV Venezuela, en una rueda de prensa, de la falta de transparencia de los E.U., quienes vendieron a Venezuela aviones y tanques, pero no quieren venderles los respuestos, en particular citó el problema de los cartuchos de las sillas eyectables. Este problema no se presentaría si Venezuela, en lugar de comprar máquinas afuera (aviones y tanques, satélite,...) tuviera ingenieros capaces de construirlos. Ningún país puede ser soberano comprando toda su tecnología.

No sirve de nada tener plantas y donaciones, regalías y maquinarias, si sólo se tiene, más aún que los ingenieros, en realidad técnicos superiores, que lo pueden reparar. Se necesitan urgentemente a los que los pueden reproducir y mejorar.

Así es ridículo, más de parte de un ex-Ministro de Educación, opinar que la educación superior es un lujo o un costo social, al contrario es, *de por sí, una inversión directa para el futuro del país.*

Es en nuestras manos aprovechar o desaprovecharla. Hasta hoy, todos los gobiernos consecutivos la han desaprovechado:

Por clientelismo y populismo, graduando a cualquiera por razones extra-curriculares, creando egresados y graduados insatisfechos, porque igualmente desempleados, y además diplomados sin particular valor agregado, sin competencia realmente indispensable.

Por avaricia, y falta de cálculo, viendo, como Belli, en la educación un costo, cuando en realidad es la manera para nuestra sociedad de crear los mejores elementos de nuestra industria (por cierto inexistente) y nuestra ciencia (idénticamente inexistente) de mañana, indispensables al bienestar de la población y a la tan deseada independencia nacional.

Simplemente, por falta de "*visión*" de nuestra "*misión*" (según esta rima fácil que las Universidades nacionales les han

prestado a la empresa privada): formar los mejores y más pertinentes profesionales. Pero para ello se necesitan profesores que no sean como el modelo implícito de Belli, e explícito de Tünnermann (v. nuestro texto sobre "*Un Decálogo ambiguo que revela las fallas del sistema superior*"), graduados (por ende reemplazables) dando clases, sino profesionales creadores de conocimientos con, valga la redundancia, alto valor y grado de originalidad y novedad (por ende absolutamente únicos e insustituibles: no se puede cambiar a Einstein, ni porque sus estudiantes le pusieron mala nota, porque, cambiándole, no sólo se resuelve el problema en el aula, sino que se destruye a toda la Nación).

Así, una vez más, mal planteado por intelectuales cercanos más al poder (sea éste de izquierda o de derecha, pero lo vemos aquí su ideología es siempre la misma: reducir el presupuesto para la educación a provecho de otras cosas: armamentismo, desviación cualquiera del erario público) que a la realidad, el problema no es, como dice el ex-Ministro Belli, de reducir el 6%, que es una inversión nacional para el futuro de la nación, ni de cobrar la educación a los estudiantes universitarios - ya que sería apostar contra nuestra propia inversión -, sino ampliar el presupuesto de la educación para la formación y el mejor pago de los profesores de primaria y secundaria, así como para las infraestructuras y los alumnos.

Sin embargo, el mismo error que consiste en darle para la Universidad todo el 6% al pregrado, cuando tanto el mejoramiento académico, como la pertinencia de la enseñanza, y la fundamentación del proyecto educativo debe pasar por la investigación, es decir, por el postgrado, o que hace que, en un país iletrado, se quiere atacar el mal mayor (el analfabetismo) antes que el menor (el iletrismo), mandando muchachos y muchachas con fuertes problemas de iletrismo (aún siendo estudiantes universitarios) a alfabetizar, debería cuidarse para que no se repita de querer formar maestros de primaria y secundaria sin tener los docentes ni el presupuesto universitario necesarios para dicha formación.

El objeto de las ciencias

PLANTEAMIENTO:

Abrir el debate sobre la posibilidad de publicación de material de arquitectura en la revista *Nexo* de la Universidad Nacional de Ingeniería, dedicada a artículos científicos de ingeniería, partiendo de la problematización de: a. Qué es la ciencia y lo científico; b. Si hay una diferencia entre ciencias humanas y ciencias prácticas o "*exactas*"; c. Si los resultados obtenidos permiten sacar una conclusión de grado de pertinencia de las producciones de lo que se puede considerar como una ciencia humana (el estudio de la arquitectura) para una revista que se considera de ciencias aplicadas.

PREMISA:

La idea de que las ciencias se define por la manera en que abordan su objeto respectivo, y que dicha manera, si bien es distinta en cuanto a sus metas, es similar en cuanto a su metodología.

METODOLOGÍA:

Dado que será el punto focal de nuestro estudio, que se nos permita no adelantarnos.

Sin embargo, en cuanto al principio de abordaje general del problema, se aplicará una metodología comparativa de las ciencias como fenómenos empíricos, pero también históricos, y de presentación *ad absurdum* y por falsación (según la terminología acuñada por Karl Popper en *La lógica de la investigación científica*, 1934) apuntando ambas (la presentación *ad absurdum* mediante la búsqueda de una argumentación lógica validando el postulado distintivo entre las ciencias considerando que dicho argumento "*debería no ser falso*", la falsación mediante el principio de refutación popperiano) a una reducción negativa de la proposición que distingue los campos humanísticos y prácticos en las ciencias.

BIOGRAFÍA DEL AUTOR:

El Dr. Norbert-Bertrand Barbe es Máster en Historia (Universidad de Paris X-Nanterre, 1991, "*Les Tentations de Saint Antoine aux XIVème-XVIème siècles*", bajo la dir. del Prof. Karol Heitz, q.e.p.d.) y Doctor en Literatura ("*Roland Barthes et la théorie esthétique*", Universidad de Orléans, 1996, bajo la dir. del Prof. Robert Smadja). Una de los problemas centrales de su labor investigativa en los últimos 20 años ha sido lo que él mismo denomina: "*los problemas epistemológicos del estudio de las producciones simbólicas*", temática a la que se dedicó su tesis doctoral, así que parte de sus trabajos con la UNAN-Managua en la segunda mitad de los años 1990, finalizándose con la

publicación del libro *Arturo Andrés Roig y el problema epistemológico* (UNAN, 1997, 2a ed. 1998). Es de más de 1200 artículos y de unos 100 libros como autor en los campos de la filosofía, la historia, la literatura, la mitología, el arte, la arquitectura y el cinema, y de más de 200 libros como editor. Sus trabajos han sido publicados en 11 países (Bélgica, Francia, España, Estados Unidos, México, Nicaragua, Colombia, Puerto Rico, Venezuela, República Dominicana, Costa Rica). Sus libros se encuentran actualmente en las principales Bibliotecas y Universidades (La Sorbonne, Biblioteca del Congreso, Princeton, Yale, Harvard, Oxford, Heidelberg, Munich, Tokyo, Kyoto,...). Es Coordinador de la Estructura de Postgrado de la Facultad de Arquitectura de la UNI.

Su labor de autor y como editor ha sido reconocida en varias ocasiones, en Francia (*Lire/Aimer, Connaître/Ecrire, Editer/Publier : du Rêve à la Réalité*, in *Un éditeur, un homme, Bulletin d'information et Relation L'Estracelle de la Maison de la Poésie Nord-Pas de Calais*, N° 4, 2002, pp. 30–33), y en Nicaragua (*El regreso del Papalote - Una entrevista de Porfirio García Romano con Norbert-Bertrand Barbe*, *El Nuevo Diario*, 02/08/2002).

Asimismo, en enero del 2009, el Dr. Barbe recibió Homenaje por el conjunto de su obra de parte del Centro Nicaragüense de Escritores.

2009: http://fr.wikipedia.org/wiki/Norbert_Bertrand_Barbe

2011: http://en.wikipedia.org/wiki/Norbert-Bertrand_Barbe

2012: http://it.wikipedia.org/wiki/Norbert-Bertrand_Barbe

En bibliografía pasiva, más de 250 textos (artículos, tesis, libros) han sido dedicados a la labor del Dr. Barbe, incluyendo una tesis entera por Ana Santos Ríos (*La obra poética y pictórica de Norbert-Bertrand Barbe*, tesis de Licenciatura en Literatura Hispánica, UNICA, 2007).

A. CIENCIAS PRÁCTICAS Y VERDAD ABSOLUTA:

"Las ciencias aplicadas no existen, sólo las aplicaciones de la ciencia."

(Louis Pasteur)

Aparentemente, hay una división entre las ciencias llamadas humanas (o, a veces, reductivamente, sociales²) y las ciencias llamadas exactas.

Esta división, revelada por la misma denominación, que a veces se expresa mediante la oposición entre ciencias "flojas" (las humanas) y "duras" (las exactas), en realidad, no da cuenta de la unidad que ellas encierran, a nivel metodológico.

En primera instancia, es importante recordar que las ciencias prácticas o aplicadas, también llamadas, equivocadamente, "exactas" (aún cuando, desde el principio, hemos utilizado

²El término social refiere, de hecho, sólo al ámbito de las interacciones entre los individuos, dejando a un lado la complejidad del ser humano en sus aspectos individuales y psicológicos, por lo que es más apropiado hablar de ciencias humanas (concepto que integra la literatura, las artes, la psicología, la filosofía - en particular por su alto grado de introspección en su proceso de abordaje de los problemas, lo que desemboca en una metodología en general inductiva, v. el mismo Kant en sus *Crítica de la Razón Pura* y *Crítica de la Razón Práctica* -, todas manifestaciones individuales, hasta, en cierto sentido, la misma historia, ya que a menudo es producto del deseo de poder de seres particulares) que de ciencias sociales (concepto que, a nuestro entender, no puede sino abarcar las ciencias antropológica, sociológica, histórica, así como los idiomas y la lingüística en cuanto es el estudio del fenómeno colectivo que es el lenguaje).

dicho término, para enfocar la oposición arriba mencionada - punto focal de nuestro estudio -), no tienen nada de *absolutamente exactas*, por ende, no son *o no pueden ser definidas para nada como exactas sin más*.

Concretemos la idea:

1. LAS CIENCIAS PRÁCTICAS NO TIENEN CONSENSO:

Hay una lista larga de científicos que se oponen a la teoría del calentamiento global³; como las hay de científicos

³Fuente:

http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_scientists_opposing_the_mainstream_scientific_assessment_of_global_warming

Scientists questioning the accuracy of IPCC climate projections: Freeman Dyson, Professor Emeritus of the School of Natural Sciences, Institute for Advanced Study; Fellow of the Royal Society; Richard Lindzen, Alfred P. Sloan Professor of Atmospheric Science at the Massachusetts Institute of Technology and member of the National Academy of Sciences; Nils-Axel Mörner, retired head of the Paleogeophysics and Geodynamics department at Stockholm University, former Chairman of the INQUA Commission on Sea Level Changes and Coastal Evolution (1999–2003), and author of books supporting the validity of dowsing; Garth Paltridge, retired Chief Research Scientist, CSIRO Division of Atmospheric Research and retired Director of the Institute of the Antarctic Cooperative Research Centre, Visiting Fellow ANU; Philip Stott, professor emeritus of biogeography at the University of London; Hendrik Tennekes, retired Director of Research, Royal Netherlands Meteorological Institute said in a 2009 essay: "The blind adherence to the harebrained idea that climate models can generate 'realistic' simulations of climate is the principal reason why I remain a climate skeptic."

Scientists arguing that global warming is primarily caused by natural processes: Khabibullo Abdusamatov, mathematician and astronomer at Pulkovo Observatory of the Russian Academy of Sciences said in a 2007 news agency interview: "Global warming results not from the emission of greenhouse gases into the atmosphere, but from an unusually high level of solar radiation and a lengthy – almost throughout the last century – growth in its intensity."; Sallie Baliunas, astronomer, Harvard-Smithsonian Center for Astrophysics said in a 2002 lecture

for The Heritage Foundation: "Most of the increase in the air's concentration of greenhouse gases from human activities—over 80 percent—occurred after the 1940s. That means that the strong early 20th century warming must be largely, if not entirely, natural." "The coincident changes in the sun's changing energy output and temperature records on earth tend to argue that the sun has driven a major portion of the 20th century temperature change." "[T]he recent warming trend in the surface temperature record cannot be caused by the increase of human-made greenhouse gases in the air."; Ian Clark, hydrogeologist, professor, Department of Earth Sciences, University of Ottawa said in a 2004 newspaper letter: "That portion of the scientific community that attributes climate warming to CO₂ relies on the hypothesis that increasing CO₂, which is in fact a minor greenhouse gas, triggers a much larger water vapour response to warm the atmosphere. This mechanism has never been tested scientifically beyond the mathematical models that predict extensive warming, and are confounded by the complexity of cloud formation – which has a cooling effect. ... We know that [the sun] was responsible for climate change in the past, and so is clearly going to play the lead role in present and future climate change. And interestingly... solar activity has recently begun a downward cycle."; Chris de Freitas, Associate Professor, School of Geography, Geology and Environmental Science, University of Auckland said in a 2006 newspaper article: "There is evidence of global warming. ... But warming does not confirm that carbon dioxide is causing it. Climate is always warming or cooling. There are natural variability theories of warming. To support the argument that carbon dioxide is causing it, the evidence would have to distinguish between human-caused and natural warming. This has not been done."; David Douglass, solid-state physicist, professor, Department of Physics and Astronomy, University of Rochester was reported to have said in a 2007 paper in the International Journal of Climatology: "The observed pattern of warming, comparing surface and atmospheric temperature trends, does not show the characteristic fingerprint associated with greenhouse warming. The inescapable conclusion is that the human contribution is not significant and that observed increases in carbon dioxide and other greenhouse gases make only a negligible contribution to climate warming."; Don Easterbrook, emeritus professor of geology, Western Washington University said in a 2006 presentation to the Geological Society of America: "Glaciers advanced from about 1890–1920, retreated rapidly from ~1925 to ~1945, readvanced from ~1945 to ~1977, and have been retreating since the present warm cycle began in 1977. ... Because the warming periods in these oscillations occurred well before atmospheric CO₂ began to rise rapidly in the 1940s, they could not have been caused by increased atmospheric CO₂, and global warming since 1900 could well have happened without any effect of CO₂. If the cycles continue as in the past, the current warm cycle should end soon and global temperatures should cool slightly until about 2035, then warm about 0.5 °C from ~2035 to ~2065, and cool

slightly until 2100."; William M. Gray, Professor Emeritus and head of The Tropical Meteorology Project, Department of Atmospheric Science, Colorado State University said in a 2006 newspaper interview: "I am of the opinion that [global warming] is one of the greatest hoaxes ever perpetrated on the American people."; William Happer, physicist specializing in optics and spectroscopy, Princeton University said in a 2006 newspaper interview: "All the evidence I see is that the current warming of the climate is just like past warmings. In fact, it's not as much as past warmings yet, and it probably has little to do with carbon dioxide, just like past warmings had little to do with carbon dioxide"; William Kininmonth, meteorologist, former Australian delegate to World Meteorological Organization Commission for Climatology wrote in a 2004 article and book: "There has been a real climate change over the late nineteenth and twentieth centuries that can be attributed to natural phenomena. Natural variability of the climate system has been underestimated by IPCC and has, to now, dominated human influences."; David Legates, associate professor of geography and director of the Center for Climatic Research, University of Delaware wrote in a 2006 article for the National Center for Policy Analysis: "About half of the warming during the 20th century occurred prior to the 1940s, and natural variability accounts for all or nearly all of the warming."; Tad Murty, oceanographer; adjunct professor, Departments of Civil Engineering and Earth Sciences, University of Ottawa said in 2005: Global warming "is the biggest scientific hoax being perpetrated on humanity. There is no global warming due to human anthropogenic activities. The atmosphere hasn't changed much in 280 million years, and there have always been cycles of warming and cooling. The Cretaceous period was the warmest on earth. You could have grown tomatoes at the North Pole"; Tim Patterson, paleoclimatologist and Professor of Geology at Carleton University in Canada said in a 2007 newspaper article: "There is no meaningful correlation between CO2 levels and Earth's temperature over this [geologic] time frame. In fact, when CO2 levels were over ten times higher than they are now, about 450 million years ago, the planet was in the depths of the absolute coldest period in the last half billion years. On the basis of this evidence, how could anyone still believe that the recent relatively small increase in CO2 levels would be the major cause of the past century's modest warming?"; Ian Plimer, Professor emeritus of Mining Geology, The University of Adelaide said in a 2002 television debate: "Natural climate changes occur unrelated to carbon dioxide contents. We've had many, many times in the recent past where we've rapidly gone into a greenhouse and the carbon dioxide content has been far, far lower than the current carbon dioxide content... It looks as if carbon dioxide actually follows climate change rather than drives it."; Nicola Scafetta, research scientist in the physics department at Duke University said in a 2010 article originally written for the Italian magazine *La Chimica e l'Industria* (Chemistry and Industry): "At least 60% of the warming of the Earth observed since 1970 appears to be induced

by natural cycles which are present in the solar system. A climatic stabilization or cooling until 2030–2040 is forecast by the phenomenological model.”; Tom Segalstad, head of the Geology Museum at the University of Oslo said in a 2007 presentation to the 9th International Symposium on Mining in the Arctic: “The IPCC’s temperature curve (the so-called ‘hockey stick’ curve) must be in error, because the Medieval warm period (the “Climate Optimum”) and the Little Ice Age both are absent from their curve, on which the IPCC bases its future projections and recommended mitigation. All measurements of solar luminosity and 14C isotopes show that there is at present an increasing solar radiation which gives a warmer climate (Willson, R.C & Hudson, H.S. 1991: The Sun’s luminosity over a complete solar cycle. *Nature* 351, 42–44; and Coffey, H.E., Erwin, E.H. & Hanchett, C.D.: Solar databases for global change models. www.ngdc.noaa.gov/stp/SOLAR/solarda3.html). Warmer climate was previously perceived as an optimum climate and not catastrophic. ... On a wet basis the Earth’s atmosphere consists by mass of ~73.5% nitrogen, ~22.5% oxygen, ~2.7% water, and ~1.25% argon. CO₂ in air is in minimal amount, ~0.05% by mass, and with minimal capacity (~2%) to influence the “Greenhouse Effect” compared to water vapor”; Nir Shaviv, astrophysicist at the Hebrew University of Jerusalem said in a 2006 online essay: “[T]he truth is probably somewhere in between [the common view and that of skeptics], with natural causes probably being more important over the past century, whereas anthropogenic causes will probably be more dominant over the next century. ... [A]bout 2/3’s (give or take a third or so) of the warming [over the past century] should be attributed to increased solar activity and the remaining to anthropogenic causes.”; Fred Singer, Professor emeritus of Environmental Sciences at the University of Virginia said in a 2005 award acceptance speech: “The greenhouse effect is real. However, the effect is minute, insignificant, and very difficult to detect.”[37] Also in a 2006 television program: “It’s not automatically true that warming is bad, I happen to believe that warming is good, and so do many economists.”; Willie Soon, astrophysicist, Harvard-Smithsonian Center for Astrophysics was reported to have said in a 2003 paper for *Energy & Environment*: “there’s increasingly strong evidence that previous research conclusions, including those of the United Nations and the United States government concerning 20th century warming, may have been biased by underestimation of natural climate variations. The bottom line is that if these variations are indeed proven true, then, yes, natural climate fluctuations could be a dominant factor in the recent warming. In other words, natural factors could be more important than previously assumed.”; Roy Spencer, principal research scientist, University of Alabama in Huntsville said in 2008 testimony to a US Senate committee: “I predict that in the coming years, there will be a growing realization among the global warming research community that most of the climate change we have observed is natural, and that mankind’s role is relatively minor.”; Henrik Svensmark, Danish National Space Center said in a

2007 paper for Astronomy & Geophysics: "The case for anthropogenic climate change during the 20th century rests primarily on the fact that concentrations of carbon dioxide and other greenhouse gases increased and so did global temperatures. Attempts to show that certain details in the climatic record confirm the greenhouse forcing (e.g. Mitchell et al. 2001) have been less than conclusive. By contrast, the hypothesis that changes in cloudiness obedient to cosmic rays help to force climate change predicts a distinctive signal that is in fact very easily observed, as an exception that proves the rule."; Jan Veizer, environmental geochemist, Professor Emeritus from University of Ottawa said in a paper published in Geoscience Canada in 2005: "At this stage, two scenarios of potential human impact on climate appear feasible: (1) the standard IPCC model that advocates the leading role of greenhouse gases, particularly of CO₂, and (2) the alternative model that argues for celestial phenomena as the principal climate driver. The two scenarios are likely not even mutually exclusive, but a prioritization may result in different relative impact. Models and empirical observations are both indispensable tools of science, yet when discrepancies arise, observations should carry greater weight than theory. If so, the multitude of empirical observations favours celestial phenomena as the most important driver of terrestrial climate on most time scales, but time will be the final judge."

Scientists arguing that the cause of global warming is unknown: Syun-Ichi Akasofu, retired professor of geophysics and Founding Director of the International Arctic Research Center of the University of Alaska Fairbanks said in a 2007 blog post: "[T]he method of study adopted by the International Panel of Climate Change (IPCC) is fundamentally flawed, resulting in a baseless conclusion: Most of the observed increase in globally averaged temperatures since the mid-20th century is very likely due to the observed increase in anthropogenic greenhouse gas concentrations. Contrary to this statement ..., there is so far no definitive evidence that 'most' of the present warming is due to the greenhouse effect. ... [The IPCC] should have recognized that the range of observed natural changes should not be ignored, and thus their conclusion should be very tentative. The term 'most' in their conclusion is baseless."; Claude Allègre, politician; geochemist, Institute of Geophysics (Paris) said in a 2006 newspaper article: "The increase in the CO₂ content of the atmosphere is an observed fact and mankind is most certainly responsible. In the long term, this increase will without doubt become harmful, but its exact role in the climate is less clear. Various parameters appear more important than CO₂. Consider the water cycle and formation of various types of clouds, and the complex effects of industrial or agricultural dust. Or fluctuations of the intensity of the solar radiation on annual and century scale, which seem better correlated with heating effects than the variations of CO₂ content."; Robert C. Balling, Jr., a professor of geography at Arizona State University said in a 2003 essay for the George C. Marshall Institute: "[I]t is very likely that the recent upward trend [in global surface temperature] is very real and

that the upward signal is greater than any noise introduced from uncertainties in the record. However, the general error is most likely to be in the warming direction, with a maximum possible (though unlikely) value of 0.3 °C. ... At this moment in time we know only that: (1) Global surface temperatures have risen in recent decades. (2) Mid-tropospheric temperatures have warmed little over the same period. (3) This difference is not consistent with predictions from numerical climate models."; John Christy, professor of atmospheric science and director of the Earth System Science Center at the University of Alabama in Huntsville, contributor to several IPCC said in a 2009 Energy and Environment paper with David Douglass: "...the data show a small underlying positive trend that is consistent with CO₂ climate forcing with no-feedback. ... The global warming hypothesis states that there are positive feedback processes leading to gains g that are larger than 1, perhaps as large as 3 or 4. However, recent studies suggest that the values of g is much smaller."[46] Also in a 2009 opinion piece: "...I see neither the developing catastrophe nor the smoking gun proving that human activity is to blame for most of the warming we see. Rather, I see a reliance on climate models (useful but never "proof") and the coincidence that changes in carbon dioxide and global temperatures have loose similarity over time."; Petr Chylek, Space and Remote Sensing Sciences researcher, Los Alamos National Laboratory said in a 2002 magazine article: "Carbon dioxide should not be considered as a dominant force behind the current warming...how much of the [temperature] increase can be ascribed to CO₂, to changes in solar activity, or to the natural variability of climate is uncertain"; David Deming, geology professor at the University of Oklahoma said in 2006 testimony to a US Senate committee:"The amount of climatic warming that has taken place in the past 150 years is poorly constrained, and its cause – human or natural – is unknown. There is no sound scientific basis for predicting future climate change with any degree of certainty. If the climate does warm, it is likely to be beneficial to humanity rather than harmful. In my opinion, it would be foolish to establish national energy policy on the basis of misinformation and irrational hysteria."; Antonino Zichichi, emeritus professor of nuclear physics at the University of Bologna and president of the World Federation of Scientists, was reported to have said at a 2007 Vatican Seminar on Climate Change: "it is not possible to exclude the idea that climate changes can be due to natural causes."

Scientists arguing that global warming will have few negative consequences: Ivar Giaever, Nobel Laureate in physics and professor emeritus at Rensselaer Polytechnic Institute, said in a 2011 email explaining his failure to renew his membership of the American Physical Society: "In the APS it is ok to discuss whether the mass of the proton changes over time and how a multi-universe behaves, but the evidence of global warming is incontrovertible? The claim (how can you measure the average temperature of the whole earth for a whole year?) is that the temperature has changed from ~288.0 to ~288.8 degree Kelvin in about

150 years, which (if true) means to me is that the temperature has been amazingly stable, and both human health and happiness have definitely improved in this 'warming' period."; Craig D. Idso, faculty researcher, Office of Climatology, Arizona State University and founder of the Center for the Study of Carbon Dioxide and Global Change, said in a 2007 paper in response to Al Gore's Senate testimony: "The rising CO₂ content of the air should boost global plant productivity dramatically, enabling humanity to increase food, fiber and timber production and thereby continue to feed, clothe, and provide shelter for their still-increasing numbers ... this atmospheric CO₂-derived blessing is as sure as death and taxes."; Sherwood Idso, former research physicist, USDA Water Conservation Laboratory, and adjunct professor, Arizona State University, said in a 2003 report (co-authored with Craig and Keith Idso) for the Center for the Study of Carbon Dioxide and Global Change :"[W]arming has been shown to positively impact human health, while atmospheric CO₂ enrichment has been shown to enhance the health-promoting properties of the food we eat, as well as stimulate the production of more of it. ... [W]e have nothing to fear from increasing concentrations of atmospheric CO₂ and global warming."

Patrick Michaels, Senior Fellow at the Cato Institute and retired research professor of environmental science at the University of Virginia, said in a 2003 article for The Washington Times:"Scientists know quite precisely how much the planet will warm in the foreseeable future, a modest three-quarters of a degree (Celsius), plus or minus a mere quarter-degree ... a modest warming is a likely benefit... human warming will be strongest and most obvious in very cold and dry air, such as in Siberia and northwestern North America in the dead of winter."

Dead scientists: August H. "Augie" Auer Jr. (1940–2007), retired New Zealand MetService Meteorologist and past professor of atmospheric science at the University of Wyoming, was reported to have said in 2006: "the global warming argument, particularly with all the disastrous consequences that are being promulgated ... this is all a non-sustainable argument. In other words the facts will, in time, prove them to be wrong."; Reid Bryson (1920–2008), Emeritus Professor of Atmospheric and Oceanic Sciences, University of Wisconsin-Madison, said in a 2007 magazine interview that he believed global warming was primarily caused by natural processes:"It's absurd. Of course [temperature's] going up. It has gone up since the early 1800s, before the Industrial Revolution, because we're coming out of the Little Ice Age, not because we're putting more carbon dioxide into the air."; Robert Jastrow (1925–2008) was an American astronomer, physicist and cosmologist. He was a leading NASA scientist. Together with Fred Seitz and William Nierenberg he established the George C. Marshall Institute[58] to counter the scientists who were arguing against Reagan's Starwars Initiative, arguing for equal time in the media. This institute later took the view that tobacco was having no effect, that acid rain was not caused by human emissions, that ozone was not depleted by CFCs, that pesticides were not environmentally

que no creen en la teoría de la evolución⁴ o en los efectos cancerígenos del tabaco⁵.

harmful and it was also critical of the consensus view of anthropogenic global warming. Jastrow acknowledged the Earth was experiencing a warming trend, but claimed that the cause was likely to be natural variation.; Marcel Leroux (1938–2008) former Professor of Climatology, Université Jean Moulin, said in his 2005 book that he believed global warming was primarily caused by natural processes: "The possible causes, then, of climate change are: well-established orbital parameters on the palaeoclimatic scale, ... solar activity, ...; volcanism ...; and far at the rear, the greenhouse effect, and in particular that caused by water vapor, the extent of its influence being unknown. These factors are working together all the time, and it seems difficult to unravel the relative importance of their respective influences upon climatic evolution. Equally, it is tendentious to highlight the anthropic factor, which is, clearly, the least credible among all those previously mentioned."; Frederick Seitz (1911–2008), solid-state physicist and former president of the National Academy of Sciences said in a 2001 article for The Heartland Institute that he believed global warming was primarily caused by natural processes: "So we see that the scientific facts indicate that all the temperature changes observed in the last 100 years were largely natural changes and were not caused by carbon dioxide produced in human activities." [62] He was also a co-founder of the George C. Marshall Institute in 1984 with William Nierenberg and Robert Jastrow.[63]

⁴Fuente:

<http://www.freechristianteaching.org/modules/smartsection/item.php?itemid=70#axzzlyR1EwxnK>

Sir Fred Hoyle, a famous UK astronomer, wrote: "A super intellect has monkeyed with physics, as well as with chemistry and biology ... The likelihood of the formation of life from inanimate matter is one to a number of 10 with 40 thousand noughts (zeros) after it. It is enough to bury Darwin and the whole theory of Evolution. There was no primeval soup, neither on this planet nor on any other, and if the beginnings of life were not random they must therefore have been the product of a purposeful intelligence," (Nature: vol.294:105, Nov 12 1981).

In 1982 Francis Crick, winner of the Nobel Prize in Biology after discovering DNA, wrote: "An honest man, armed with all the knowledge available to us now, could only state that in some sense, the Origin of life appears at the moment to be almost a miracle, so many are the conditions which would have to be satisfied to get it going" (Life Itself, Its Origin and Nature, Futura, London 1982).

In 1930 British physicist Sir James Jeans wrote: "Nature seems very conversant with the rules of pure mathematics ... In the same way, a scientific study of the

action of the Universe has suggested a conclusion which may be summed up... in the statement that the Universe appears to have been designed by a pure mathematician... the Universe can best be pictured, although still very imperfectly and inadequately, as consisting of pure thought... If the Universe is a Universe of thought, then its Creation must have been an act of thought. Indeed the finiteness of space compels us to think of the creator as working outside time and space, which are part of his Creation, just as an artist is outside his canvas," (The Mysterious Universe p 146).

NASA astronomer Robert Jastrow wrote: Robert Jastrow "Now we see how the astronomical evidence leads to a Biblical view of the Origin of the world: the chain of events leading to man commenced suddenly and sharply in a definite moment of time, in a flash of light and energy", (God and the Astronomers, page 14).

The astronomer George Greenstein wrote: "As we survey all the evidence, the thought instantly arises that some supernatural agency, or rather Agency, must be involved. Is it possible that suddenly, without intending to, we have stumbled upon the existence of a Supreme Being? Was it God who stepped in and so providentially crafted the cosmos for our benefit? "

Physicist and Nobel Laureate Arno Penzias wrote: "Astronomy leads us to a unique event, an Universe which was created out of nothing, one with a very delicate balance needed to provide exactly the conditions required to permit life, and one which has an underlying (one might say 'supernatural') plan."

Robert Shapiro wrote: "The improbability involved in generating even one bacterium is so large that it reduces all considerations of time and space to nothingness. Given such odds, the time until the black holes evaporate and the space to the ends of the Universe would make no difference at all. If we were to wait, we would truly be waiting for a miracle".

⁵En 1958 fue creado The Tobacco Institute, Inc. por la Industria Americana del Tabaco, Insituto disuelto en 1998. Las posiciones y opiniones de este Instituto eran plasmados en la revista del Tobacco Industry Research Committee, cuyo Consejo científico o Scientific Advisory Board tuvo reconocidos participantes. La lista de sus exponentes en el Comité, como en las actividades y publicaciones es larga y prestigiosa en sus distintas épocas.

La fuente de la lista de los nombres a continuación mencionados (que lo comprueba sin lugar a duda) es el sitio, como se ve en los eventuales comentarios, anti-tabacco: <http://www.smokershistory.com/CTR.htm>

Clarence Cook Little was the first director of the Tobacco Industry Research Council, the predecessor of the CTR. He and Mary Lasker had worked together in the late 1930s and early 1940s as directors of the Birth Control Federation of American, the predecessor of Planned Parenthood. Like the cancer treatment charities, this movement was underwritten by the New York financial oligarchy,

and it was CC Little's American Society for the Control of Cancer which spearheaded their move into the federal government in the late 1930s by establishing the National Cancer Institute. The Lasker faction deposed Little and renamed the ASCC the American Cancer Society. There was no fundamental difference of scientific ideology between the two factions; Little's preoccupations with genetics and the minutiae of cell biology are mainstays of National Institutes of Health spending to this very day. The primary distinction is that the Lasker crowd was and is aggressively invasive, like a malignancy itself, whereas CC Little was comparatively indolent.

CC Little ran the show from March 1954 until his death in 1971. The research funding program was little but shoveling out smokers' money to various and sundry cronies and mentees, while Little spouted empty rhetoric. It was an ideal situation for the anti-smokers. Their propaganda machine used it to concoct the accusation of "Maintaining a False Controversy" about smoking and health, and the SAB was surely not going to admit that they were misusing the money.

The American Society for the Control of Cancer (Clarence Cook Little)

The SAB in the 1950s - 1960s

"The appointment of a seven-member scientific advisory board was announced yesterday by O. Parker McComas, chairman of the Tobacco Industry Research Committee. The group was organized early this year to foster research into 'all phases of tobacco use and health.'" Members of the board were Dr. McKeen Cattell, professor and head of the department of pharmacology, Cornell University; Dr. Paul Kotin, assistant professor of pathology, University of Southern California Medical School; Dr. Clarence Cook Little, director of the Roscoe B. Jackson Memorial Laboratory; Dr. Kenneth Merrill Lynch, president, dean of faculty, and Professor of Pathology, Medical College of South Carolina; Dr. Stanley P. Reimann, scientific director of the Institute for Cancer Research and director of the Lankenau Hospital Research Institute in Philadelphia; Dr. William F. Rienhoff Jr., associate professor of surgery at Johns Hopkins School of Medicine. (To Aid Tobacco Study. New York Times, Apr. 27, 1954.) Little stated that the TIRC research agenda "to concentrate on the smoker, tobacco and tissue changes... was made by the seven-member advisory board of the tobacco industry research committee." (Why People Smoke Is Topic For Study. New York Times, July 28, 1954.)

Stanton Glantz's list of the members of the TIRC/CTR Scientific Advisory Board, from "The Cigarette Papers." This list is incorrect that Peter M. Howley, who left in 1986, Sheldon Sommers, who left in 1989, and Richard Bing, who left in 1991, continued as members until December 1994. Also, Leon O. Jacobson died in 1992 and presumably no longer served on the board after that date. It is also incomplete for those members who joined after 1987, on whose watch the worst betrayal of smokers occurred.

Members of TIRC/CTR Scientific Advisory Board / Glantz - UCSF

"Scientific Advisory Board Members 1954-" Sommers-2 Exhibit, 7/15/97, Arch v. American Tobacco Company.

SAB Members 1954- (7/15/97) / tobacco document

"Dear Bob: We have had letters from Dr. J. W. Brandt of the Cancer Research Foundation of Pittsburgh regarding the research of this Foundation that an infectious agent may be the cause of cancer. Dr. Brandt indicates that he has approached the tobacco Industry Research Committee for funds to carry on this research. He further states that this request has been denied and is asking Philip Morris to contribute. I do not doubt that he is making similar requests to all companies in the industry. I assume that the Scientific Advisory Board has investigated this research and has satisfied itself that the TIRC should not sponsor this work. My only reason for writing to you is to ask whether you think the work of the Cancer Research Foundation has any merit at all. Dr. Brandt takes the position that his work clears the cigarette industry of any implications that cigarette smoke may be related to cancer. Can you enlighten me on the merits, if any, on the infectious agent research approach in relation to the canaer problem? Sincerely, Robert N. DuPuis Vice President - Research." (Letter, DuPuis to Robert C. Hockett, Associate Scientific Directot, Tobacco Industry Research Committee, June 13, 1957.)

DuPuis to Hockett, June 13, 1957 / tobacco document

Brandt to DuPuis, May 25, 1957 / tobacco document

Howard B. Andervont

Andervont was a member of the SAB from 1964 to 1966, and from 1970 to 1974. He was Chief of the Laboratory of Biology at the National Cancer Institute from 1947-60, and Scientific Editor of the Journal of the National Cancer Institute from 1961-67.

Howard Bancroft Andervont CV / tobacco document

The Office of Cancer Investigations of the US Public Health Service was originally established at Harvard University in 1922, and was subsequently merged into the National Cancer Institute. Assistant Surgeon General Dr. J.W. Scherachewsky [sic - Schereschewsky] was in charge of setting it up. (Federal Cancer Inquiry. Washington Post, Aug. 11, 1922.) The Surgeon General at this time was Hugh S. Cumming. Joseph Williams Schereschewsky had been director general of the International Congress of Hygiene and Demography in 1912, of which William Howard Taft, Skull & Bones 1878, was honorary president. Andervont's work at Harvard included growing cancers on the tails of mice, then amputating them to "inoculate" them against developing cancer. (Immunity seen in cancer test. Washington Post, Sep. 20, 1932 p. 3.) Andervont was one of the speakers at a scientific conference on cancer control at the University of Wisconsin in 1932. Other speakers included James Ewing on "Cancer, a Public Health Problem;" C.C. Little, James B. Murphy, and Leiv Kreyberg. (500 Scientists Open Madison Conference on Cancer Control. Chicago Daily Tribune,

Sep. 8, 1936.) National Cancer Institute photo of H. Andervont, M. Shimkin and others at the Office of Cancer Investigations, 1939.

NCI Visuals Online / NCI.gov

"Heredity, Age and Hormone Influences in Viral Cancer," 1957 review by Andervont of animals.

Andervont, 1957 / tobacco document

Andervont and fellow SAB member Edwin B. Wilson were directors and scientific directors of CC Little's Jackson Laboratory during 1953-59. Hugh Knowlton was the President.

Jackson Laboratory, 1953 / tobacco document

Jackson Laboratory, 1959 / tobacco document

Andervont and fellow SAB member Paul Kotin were made available to the Surgeon General's Advisory Committee on Smoking and Health by the National Cancer Institute. (Minutes of the Third Meeting of the Surgeon General's Advisory Committee on Smoking and Health, Nov. 8-9, 1963. "Source unknown document is from notebook assembled by unknown person.")

3rd meeting of SG Advisory Committee / tobacco document

Circa 1927, Andervont accepted an instructorship with Milton Rosenau, Professor of Preventive Medicine at Harvard University. When Rosenau retired in 1930, Andervont became the first professional staff member of Joseph W. Schereschewsky's Office of Cancer Investigations. CTR SAB member Edwin B. Wilson was also a member of that group, and wrote the appendix to Schereschewsky's paper on rising cancer rates. Although Andervont had a background in virology, the group at Harvard focused on chemical carcinogenesis. "Another line of Andervont's investigations had its origin in the early studies by the Harvard group of the induction of cancer in animals by chemical agents, particularly polycyclic hydrocarbons. Andervont pioneered the development of biological methods of studying experimental induction of cancer with chemicals. He continued his interest in the mechanism of chemical carcinogenesis and was among the first to make a systematic investigation of tumors induced in different inbred mouse strains by chemical carcinogens, the inheritance of cancer susceptibility to various agents, and the possible correlation of spontaneous and induced tumors." After joining the National Cancer Institute, he was administrator of "the largest group of investigators in the National Cancer Institute, whose work encompassed tissue culture, electron microscopy, genetics, radiation biology, cell physiology, cell biology, tumor virology, and etiology of spontaneous leukemia." (Howard B. Andervont: An Appreciation. By Michael B. Shimkin. J Natl Cancer Inst 1968 Jun;40(6):XIII-XXV.) That issue of the Journal of the National Cancer Institute was dedicated to Andervont by NCI Director Kenneth M. Endicott.

Shimkin, JNCI 1968 / tobacco document

"Dr. Andervont is best known for his studies linking viruses with development of animal cancers decades before research in the field became popular. He began his career in 1927 at the Harvard School of Public Health and Medicine. As an instructor in epidemiology and preventive medicine, Dr. Andervont and his colleagues were instrumental in convincing the U.S. Public Health Service that cancer was a public health problem. He became the first professional staff member of the U.S. Public Health Service's Office of Cancer Investigations which became part of the NCI when the Institute was created in 1937." He was the first chief of the NCI biology laboratory in the 1940s. In 1961, he resigned to become editor of the Journal of the National Cancer Institute until retiring in 1968. (Dr. Howard Andervont, Distinguished Cancer Researcher and One of NCI's Original Staff Members, Dies. NIH Record, March 31, 1981.)

Andervont obituary, NIH Record 1981 / tobacco document

Richard J. Bing

Bing was a member of the SAB from 1958 to the 1980s. He was an invited contributor to the ACS/NYAM inquisition on "Tobacco and Health," 1961 (The effect of cigarette smoking on coronary blood flow and cardiac work in normal subjects and patients with coronary disease), along with fellow CTR members Comroe, Kotin, and Reimann.

Tobacco and Health, 1962 / tobacco document

CV of Richard J. Bing, circa 1984.

Richard John Bing CV / tobacco document

Bing was Director of Experimental Cardiology and a director of the Huntington Medical Research Institute of Pasadena, California in 1991.

Huntington Medical Research Institute, 1991 / tobacco document

Bing reminisces about his career, in the Journal of the American Medical Association. (An Investigator's Journey in Cardiology. Richard J. Bing, MD. JAMA 1992 Feb 19; 267(7):969-972.)

Bing, JAMA 1992 / tobacco document

Bing is the Honorary Life President of the International Society for Heart Research, founded in 1968. He still holds forth on various subjects, such as his old days at the Rockefeller Institute for Medical Research in the 1930s, in the ISHR's news bulletin, Heart News and Views.

ISHR 2001-2004 Executive Committee / ISHR

Richard J. Bing's obituary in the New York Times makes no mention of his service on the SAB. (Richard Bing, Pioneering Heart Researcher, Dies at 101. By William Grimes. New York Times, Nov. 13, 2010.)

Richard Bing obituary, 2010 / New York Times

McKeen Cattell

Cattell bio ca. 1973 / tobacco document

Cattell was a member of the SAB from 1954 to 1973. Statement by the Chairman of the TIRC, Oct. 9, 1956: "Dr. McKeen Cattell, who is a valued member of the

Scientific Advisory Board and who is affiliated with the Cornell University Medical College, has taken a year's leave of absence to serve as the Administrator of Grants for Fellowships and Development of Scientific Personnel at the American Cancer Society." It was decided that Cattell would continue to serve on the SAB, "and the additional liaison which will result from this new responsibility should be mutually worthwhile."

TIRC, Oct. 9, 1956 / tobacco document

Attending 1957 TIRC Scientific Advisory Board meeting: C.C. Little (Chairman); McKeen Cattell; Leon O. Jacobson; Paul Kotin; Kenneth M. Lynch; Stanley P. Reimann; William F. Rienhoff Jr; Edwin B. Wilson. Timothy V. Hartnett was Chairman of the TIRC, and Robert C. Hockett was Associate Scientific Director. "It was hoped that the Board could ultimately present a report on the status of tobacco and health, based upon Dr. Cattell's review." CC Little would meanwhile speak for the Board.

1957 TIRC SAB / tobacco document

Julius H. Comroe, Jr.

Pulmonary research; served on the Scientific Advisory Board from 8-12-54 to 3-16-60. Judging by his writeup at the National Academy Press, he was clearly a member in good standing of the health establishment. "He was instrumental in forming the Institute of Medicine and served on its first executive committee," and received the Albert Lasker Clinical Medical Research Award. (Julius H. Comroe. By Seymour S. Kety and Robert E. Forster. National Academy Press, 2001 Vol. 79.)

Julius H. Comroe CV / tobacco document

Julius H. Comroe biography / NAP

Comroe / PubMed

Comroe was an invited contributor (Environmental factors and lung cancer) to the 1961 ACS/NYAM inquiry on "Tobacco and Health" (Charles C. Thomas, 1962), along with fellow CTR members Bing, Kotin, and Reimann.

Tobacco and Health, 1962 / tobacco document

Comroe was a member of the National Academy of Sciences 1975 Committee on a Study of National Needs for Biomedical and Behavioral Research Personnel. The committee was chaired by Robert J. Glaser, now a director of the Lasker Foundation, and included James B. Wyngaarden, another current director of the Lasker Foundation, and John J. Burns, a Trustee of the Naylor Dana Institute of the American Health Foundation between 1975 and 1981. The Panel on Basic Biomedical Sciences included current Lasker Foundation director Daniel E. Koshland.

National Needs for Biomedical and Behavioral Research Personnel / National Academy Press 1975

One might think that anti-smoker Stanton Glantz would have a little more to say about him, considering that Glantz served on the Julius H. Comroe, Jr. Research

Fellowship Committee at the University of California - San Francisco in 1985, a year after Comroe's death.

Julius H. Comroe Sr. was a social friend of President William Howard Taft, Skull & Bones Class of 1878. (Physicians in William Howard Taft's Life. Apneosis [sleep apnea website - Taft seems to be their poster boy!])

Physicians / Apneosis

Leon Orris Jacobson

On the SAB from 4-5-54 to 9-20-92. Professor and Chairman, Dept. of Medicine, Dean of the Division of Biological Sciences of the University of Chicago; Director of the Argonne Cancer Research Hospital, now the Franklin McLean Memorial Research Institute. According to his biography at the National Academy Press, during World War II, "Jake was involved in two secret projects: the Toxicity Laboratory, where he served as consulting physician working with chemical warfare agents and protection against them, and the Metallurgical Laboratory. The latter was the local code name for the nationwide Manhattan Project, work that resulted in the first chain-reacting atomic pile, which was designed and built by Enrico Fermi and his colleagues in a squash court under the stands of Stagg Field. In short order Jake became associate director and then director of the Biology and Medicine Branch of the Metallurgical Laboratory." He was involved in unauthorized radiation research on humans. Daniel E. Koshland Jr., a director of the Lasker Foundation, was also involved with the Manhattan Project at the University of Chicago (where Albert Lasker had been a major benefactor and trustee, and had been involved in funding nuclear research).

Leon O. Jacobson CV / tobacco document

Leon Orris Jacobson biography / NAP

Jacobson's appointment as Chairman of the Department of Medicine at the University of Chicago, Nov. 9, 1961, was announced by H. Stanley Bennett, Dean of the Division of the Biological Sciences. In 1964, Bennett was a trustee of the University's National Opinion Research Center, a prime contractor for anti-smoking opinion poll propaganda.

Jacobson served on the National Cancer Institute's Board of Scientific Counselors from 1963 to at least 1965, overlapping the end of William U. Gardner's term.

NCI Announcement Re SAB Membership / tobacco document

NCI Announcement Re SAB Membership / tobacco document

Jacobson was a member of the advisory committee for planning for the Illinois Regional Medical Program in 1967.

Regional Medical Program, Illinois / National Library of Medicine (pdf, 9pp)

Jacobson was a member of the National Advisory Cancer Council from 1968 to 1971. ([Members of the President's Cancer Panel, 1976, and National Advisory Cancer Council, 1957-71] J Natl Cancer Inst 1977 Aug;59(2suppl):763.)

President's Cancer Panel - J Natl Cancer Inst 1977 / tobacco document

Jacobson was appointed to the National Cancer Advisory Board of the National Cancer Institute, along with Mary Lasker, Elmer Bobst, and Laurance S. Rockefeller, et al. (White House Press Release, March 7, 1972.)

NCAB Appointments, 1972 / tobacco document

"From Atom to Eve," by Leon O. Jacobson. *Persepectives in Biology and Medicine* Winter 1981;34(2). Autographed "To Bob Hockett from 'Jake.'" Hockett was Scientific Director of the CTR from 1972 to 1974.

From Atom to Eve, 1981 / tobacco document

Paul Kotin

On the SAB from 4-12-54 to 11-26-65. Another member in very good standing with the health establishment who was chief of the Carcinogenesis Studies Branch and Associate Director of Field Studies of the National Cancer Institute while on the SAB; and later, the first director of the NIH Division of Environmental Health Sciences, the predecessor of the NIEHS. He was Chairman of the Interdepartmental Cancer Research Committee of the University of Southern California, and active on air pollution groups in Los Angeles County.

Kotin bio / tobacco document

NIEHS Brief History / NIEHS

Kotin was an invited contributor (Environmental factors and lung cancer) to the 1961 ACSNYAM inquisition on "Tobacco and Health" (Charles C. Thomas, 1962), along with fellow CTR members Bing, Comroe, and Reimann.

Tobacco and Health, 1962 / tobacco document

Kotin and fellow SAB member Howard Andervont were made available to the Surgeon General's Advisory Committee on Smoking and Health by the National Cancer Institute. (Minutes of the Third Meeting of the Surgeon General's Advisory Committee on Smoking and Health, Nov. 8-9, 1963. "Source unknown document is from notebook assembled by unknown person.")

3rd meeting of SG Advisory Committee / tobacco document

"Senator Neuberger (who has now remarried) has been written off by some of our informants as no longer a factor in the situation but Dr. Kotin, who is close to Sen. Neuberger, told us that she may well introduce a bill requiring specification of substances in cigarette smoke, since Carleton and Montclair have shown that this can be done.... (We also learned confidentially that Senator Neuberger had not written a line of her book: it had been written by Drs. Shubik, Kotin and another whose name we did not catch.)" (1964 Memo by Sir Philip J. Rogers and Geoffrey F. Todd, of the Tobacco Research Council.)

Rogers & Todd, 1964 / Northeastern University

Forty scientists were invited to a previously unscheduled Airlie House session on the National Cancer Plan, Nov. 19, 1971. Clustered in the section on "Identification of external agents, carcinogens; focusing on preventing the agents from reaching the body or blocking them after ingestion" were Joseph Melnick, a sponsor of anti-smoker lawyer John Banzhaf's group, ASH; Ernst Wynder, head

of the American Health Foundation; Paul Kotin; and two from the University of Wisconsin's McArdle Lab, Harold Rusch and James Miller, whose interest was in diet and cancer. Arthur Upton, future Director of the National Cancer Institute, was in the section on "Modification of the individual; alteration of host functions, possibly by vaccines." Plus: "EDITORS' NOTE: Three of the nation's foremost politicians, the President, Sen. Kennedy (D-Mass.) and Rep. Rogers (D-Fla.) have personal, vested interests in the outcome of current cancer research legislation. Top ranking NIH and Assn. of American Medical Colleges execs have opposed the powerful Mary Lasker biomedical research lobby in a struggle which could irreversibly alter the structure of NIH. See story on p. 11 for latest developments." (Drug Research Reports 1971 Nov. 10;14(45):18-20.)

National Cancer Plan, 1971 / tobacco document

In 1972, Kotin was Vice President of the Health Sciences Center of Temple University, and a member of the Carcinogenesis Advisory Panel of the NCI. (Carcinogenesis Program Conference, Oct. 2-4, 1972.)

Carcinogenesis Program, 1972 / tobacco document

"Paul Kotin, MD, Johns Manville's Senior Vice President for Health, Safety and Environment, believes the adverse effects of smoking must be addressed to completely comply with the Occupational Safety and Health Act of 1970 that states in Section 5(a): 'Each employer shall furnish to each of his employees employment and a place of employment which are free from recognized hazards that are causing or are likely to cause death or serious physical harm to his employees.'" (Kotin, Paul, MD, Lois Anne Gual, "Smoking in the Workplace: A Hazard Ignored," American Journal of Public Health 1980 Jun1;70(6). Cited in "Smoking: A Challenge to Worksite Health Management," by Anne Kiefhaber and Willis Goldbeck. Washington Business Group on Health, 1981.)

Smoking: A Challenge to Worksite Health Management, 1981 / tobacco document

Kenneth M. Lynch

On the SAB from 3-31-1954 to 11-29-74. President, Dean of Faculty, Professor of Pathology, and Chancellor, Medical College of South Carolina. He was a member of the board of directors of the parent society of the American Cancer Society, which was the American Society for the Control of Cancer - from which CC Little was deposed by the Lasker group - from 1939 to 1943.

Kenneth Merrill Lynch CV / tobacco document

"U. of T. Honors Dr. 'Dale' Lynch" (The Hamilton Herald-News, Hamilton, TX, June 15, 1967.

Hamilton Herald-News, 1967 / tobacco document

Lynch was the first full-time faculty member of the Medical College of South Carolina when it became a state institution in 1913. He sent a letter of resignation to the CTR in 1973. (Kenneth Merrill Lynch CV, 1970.)

Kenneth Merrill Lynch CV, 1970 / tobacco document

Lynch was possibly an agent for Wall Street investment banker Bernard Baruch, a native of South Carolina and a major benefactor of the University of South Carolina's medical school. Baruch was an unofficial policymaker during the administrations of Presidents Wilson, Harding, Hoover, and Roosevelt, and with Kentucky publisher Robert W. Bingham developed the cooperative marketing plan and system of price supports and production quotas for burley tobacco that was later expanded to other crops. Bernard M. Baruch's father, Dr. Simon Baruch, was born in Germany in 1840. He graduated from the Medical College of Virginia in 1862, and was a surgeon in Gen. Robert E. Lee's army. He practiced medicine in South Carolina and was President of the South Carolina Medical Association and Chairman of the State Board of Health. In 1881 he moved to New York City. (Dr. Simon Baruch, Long Ill, Dies At 80. New York Times, Jun. 4, 1921.) Mrs. Baruch disapproved of women smoking and numerous other things. Among the "melancholy sights" she deplored was "that of a lovely young woman whom I know smoking a cigarette in a room filled with strange men" at an afternoon dance in a large New York hotel. (Modern Womanhood Sadly Shirks Its Holy Duty. By Edward Marshall. New York Times, Jul. 12, 1914.)

Stanley P. Reimann

Reimann was on the SAB from 1954 to 1968. He became the director of the Lankenau Hospital Research Institute in Philadelphia in 1927. When Mary Anderson Pew of the Sun Oil fortune died of cancer in 1935, the Pew heirs established the Institute for Cancer Research at LHRI. Reimann was a director of the American Society for the Control of Cancer from at least 1936-39. J. Howard Pew was later involved in the Lasker takeover of the American Society for the Control of Cancer, and Mary Ethyl Pew established The Medical Trust of the Pew Charitable Trusts. A later director of the ICR, Alfred Knudson, also became a member of the CTR.

The Pew Charitable Trusts (Stanley P. Reimann)

William F. Rienhoff

Rienhoff was a member of the SAB from 1954 to 1972. He was Professor of Surgery at Johns Hopkins University School of Medicine, where he spent over 50 years. In 1950 and 1954, he caused uproars for saying that he did not believe in the smoking-cancer link.

William Francis Rienhoff bio / tobacco document

Rienhoff in Hill & Knowlton memo, 1955 / tobacco document

In a 1959 letter to W.T. Hoyt, Rienhoff wrote concerning the 1918 flu epidemic: "Dr. Milton Winternitz was then professor of Pathology here and later at Yale, and Dean of Yale Medical School, a very prominent and well-known man. He is still alive. A year ago he postulated the same theory that virus infected lungs and that epidemic was a probable cause of a high percentage of cancer of the lung in later years. My father wrote a book on virus infections producing cancer, and as you know there is a great deal of work on this avenue of approach today."

"I personally feel that this probable cause of cancer of the lung whether directly due to the virus or to the cell damage caused by it becoming a target for some carcinogenic materials which otherwise would not affect a normal cell, may be found to play a very important role in the cause of cancer of the lung, particularly since it seems to me in the last four or five years the instance of cancer of the lung has reached a plateau, which has remained constant, and in spite of more cigarette smoking, is not now in the ascendancy." (Rienhoff quoted in W.T. Hoyt letter to Kenneth M. Lynch, March 13, 1959.)

Hoyt to Lynch, 1959 / tobacco document

Edwin B. Wilson (1879-1964)

Wilson was a member of the SAB from 1954 to 1964. He was born in Hartford, Conn., "the son of a former Yale teacher and school superintendent." He graduated from Harvard in 1899 and got his PhD at Yale in 1901. "He began his teaching career in mathematics at Yale. In 1910-1911 he held a post at Harvard as Lecturer in Mathematics. However, his deepening interest in applied mathematics led him to move to M.I.T. where he held various positions, including the chairmanship of the Department of Physics.... For two years, 1920-22, while M.I.T. was without a president, he was secretary of the administrative committee which ran the institution." He was the first Professor and Head of the Department of Vital Statistics when the School of Public Health was created at Harvard University in 1922, which fellow SAB member Howard Andervont joined in 1927. He was President of the Social Science Research Council from 1929 to 1931, a long-time member of the Advisory Board and of the Committee of Selection of the John Simon Guggenheim Memorial Foundation; Chairman of the American Society for the Control of Cancer from 1937 to 1942, and an honorary life member of its successor, the American Cancer Society. He was Emeritus Professor of Vital Statistics at Harvard University, and consultant to the Office of Naval Research since 1946. He was a correspondent of Dr. William H. Welch, *Skull & Bones* 1870, from 1919-32.

Edwin Bidwell Wilson bio / tobacco document

Wilson obituary, *American Statistician* / tobacco document

E. Cuyler Hammond congratulated Wilson on the selection of Earl Green as C.C. Little's successor as director of the Jackson Laboratory. Green had been Hammond's chosen successor as head of the statistics department of the School of Aviation Medicine at Randolph Field during the Second World War. (Hammond to Wilson, July 27, 1956.)

Hammond to Wilson, July 27, 1956 / tobacco document

The Office of Cancer Investigations was established at Harvard in 1922 by Assistant Surgeon General Joseph Williams Schereschewsky. The Surgeon General was Hugh S. Cumming. Edwin B. Wilson transferred there from MIT, and wrote the appendix to Schereschewsky's paper on rising cancer rates. (The Cigarette -

Lung Cancer Enigma. "Talk presented before small group in Boston," by Edwin B. Wilson, Jan. 4, 1960.)

Wilson, Jan. 4, 1960 / tobacco document

Wilson was a member of the Board of Directors of the American Society for the Control of Cancer in 1936. Clarence Cook Little was the Managing Director, and James Ewing, who accompanied Little to testify for the National Cancer Act of 1937, was Chairman. Winthrop W. Aldrich (Nelson A. Rockefeller's uncle); Haven Emerson, Professor of Public Health at Columbia University and member of the advisory board of Yale's Institute of Human Relations; Samuel Clark Harvey, Chairman of Surgery at Yale and a longtime crony of Harvey Cushing; Frederick L. Hoffman, Prudential Life Insurance statistician; Thomas Parran, who became Surgeon General from 1936 to 1948; H. Gideon Wells, an advisor to the original Lasker Foundation of 1928, and fellow TIRC member Stanley P. Reimann were also directors.

ASCC, 1936 / tobacco document

Wilson was a member of Vannevar Bush's Bowman Committee in 1945.

The Franklin Roosevelt Era

Wilson was an honorary director of the American Cancer Society in 1956-57.

Know Your Board of Directors, ACS 1957 / tobacco document

Wilson and fellow SAB member Howard Andervont were directors and scientific directors of CC Little's Jackson Laboratory during 1953-59. Hugh Knowlton was the President.

Jackson Laboratory, 1953 / tobacco document

Jackson Laboratory, 1959 / tobacco document

The SAB in the 1960s-70s

"New Tobacco-Health Grants Announced, One Helps Revive Framingham Heart Study." (Press Release, Leonard Zahn & Associates, Nov. 9, 1971.) The CTR grant was to Thomas R. Dawber, one of the original principal investigators of the study. Naturally, the anti-smokers were indignant that the tobacco industry would try to "corrupt" them by supporting their deliberate scientific fraud of ignoring infection. The CTR also funded Gary D. Friedman of the Kaiser Foundation Research Institute.

CTR Supports Framingham, 1971 / tobacco document

CTR Projects, 1976-1978 / tobacco document

John E. Craighead

Craighead was a member of the SAB from 1976 to 1977. He was Professor and Chairman, Department of Pathology, and Director of Laboratories, University of Vermont College of Medicine and Medical Center Hospital of Vermont. His work was largely in the encephalomyocarditis virus, including the observation that it induced diabetes in mice; also cytomegalovirus in renal transplant patients.

John E. Craighead CV ca. 1976 / tobacco document

Joseph D. Feldman

Feldman was a member of the SAB from 1974 to 1985. He graduated from Yale University in 1937, and was Head of the Department of Immunopathology at Scripps Clinic and Research Foundation since 1974, also Editor of the Journal of Immunology. He was a member of Alpha Omega Alpha.

Joseph D. Feldman CV ca. 1975 / tobacco document

William U. Gardner

A member of the SAB from 1971 to 1985, and its Chairman from 1973 to 1981 (between CC Little and Sheldon Sommers). He was vice president of the American Cancer Society's foreign puppet, the International Union for the Control of Cancer (UICC), from 1949-1950; Chairman of the UICC Committee on Fellowships from 1960-66; and President of the UICC from 1970-74. A very bitter letter from an epidemiologist at MD Anderson to Philip Morris describes how he destroyed priceless volumes of letters, pictures and manuscripts of cancer researchers that belonged to her uncle. And as an administrator of Yale University's virology program, "He was a blight."

The UICC: ACS's Foreign Puppet (William U. Gardner)

Robert J. Huebner

Huebner was a member of the CTR SAB from 1968 to 1981. He was also on the Board of Scientific Advisors of the Jane Coffin Childs Memorial Fund for Medical Research. In 1962, while at the National Institute of Allergy and Infectious Diseases, Huebner confirmed Trentin's experiment inducing cancers in hamsters with adenovirus type 12. While on the SAB of the CTR from 1968 to 1981, he was also running the solid tumor section of the National Cancer Institute's Virus Cancer Program. Instead of searching for human tumor viruses among likely suspects such as DNA viruses, he turned to resources of both the CTR and the NCI toward RNA viruses that infected only animals, and pushing his oncogene theory of cancer. Huebner's biggest NCI contractor was Maurice Green at his alma mater, St. Louis University, who failed to discover a role for viruses in human cancer despite vast sums of money over many years.

Robert Joseph Huebner CV ca. 1975 / tobacco document

Viruses and Cancer, 1962: What They Knew

The "Special Virus Cancer Program" Masquerade

The Zinder Committee Report on the NCI Cancer Virus Program

Nov. 4, 1971 memo to "The committee comprising Dr. Huebner, Chm., Dr. Andervont, Dr. Loosli and Dr. Lynch," from Dorothea B. Cohen, concerning an application for a research grant renewal from Dr. John E. Craighead (who joined the SAB from 1976-77). The work was originally intended to investigate the biology and cytopathic effects of adenoviruses, but was redirected to RNA viruses instead. "Toward the end of 1969, Dr. Craighead submitted an application for continuation of his work along similar lines. This was denied without prejudice and conferences instituted to see whether his studies could be targeted more specifically toward the Board's interest in "C" type RNA virus problems and

particularly toward the problem of carcinoma production by such viruses. A modified research plan was proposed after a three-month extension of Grant #550 and approved for activation on April 1, 1970."

Memo from Dorothea Cohen / tobacco document

The CTR also funded RNA tumor virus work by Microbiological Associates. CTR SAB member Vincent Lisanti testified in the Butler trial that it was Huebner who steered funding to them. MA was later bought by Sidney R. Knafel, and a story was concocted about the CTR supposedly suppressing research on a (meaningless) mouse inhalation study.

Averill E. Liebow

Liebow was a member of the CTR SAB from 1973 to 1977. He was Professor and Chairman of the Department of Pathology at the University of California School of Medicine, San Diego.

Vincent F. Lisanti

Lisanti was Scientific Director of the CTR in 1967. From Lisanti's affidavit in the Butler trial, Feb. 24, 1997, page 24: "I personally knew Dr. Wakeham and heard him express his views on the 'relevance' of CTR research many times during the 1970s. Dr. Wakeham and his colleague at Philip Morris, Dr. Thomas Osdene, repeatedly expressed the opinion that CTR-funded research work was not sufficiently relevant to tobacco, based on their view that research which did not involve experiments using tobacco smoke was not 'relevant' to CTR's mission. The CTR staff disagreed with, and never adopted, the views of Drs. Wakeham and Osdene. Based on my familiarity with Dr. Wakeham and his views about scientific 'relevance,' I believe that Dr. Wakeham's rating of '1' meant he considered the research to be most relevant to tobacco per se and that his rating of '5' meant he considered the research to be least relevant. I do not believe that he meant to give a grant application a low score based on its potential for research findings connecting smoking with disease causation." In other words, Wakeham and Osdene were loyal disciples of the Lasker Syndicate's trashy "science," and presumably shared their obsession with blaming tobacco. Also, on page 24 he speaks of SAB member RJ Heubner steering funding for mouse inhalation studies to Microbiological Associates, which in the 1970s became the NCI's biggest outside contractor. Other funding went to Mary Lasker's and Florence Mahoney's longtime associate Freddie Homberger's Bio-Research Consultants (page 22). Homberger's correspondence with Lasker dates from 1948 to 1959, and with Mahoney from 1960 to 1976. The anti-smokers claim that Freddie Homberger was denied funding from the CTR, and that a press conference he called was cancelled because his results were adverse to the tobacco industry. But Homberger's testimony in the Broin airline ETS trial reveals a different story, and he voluntarily told of his links to Mary Lasker's lobbying group.

Lisanti affidavit in Butler, 1997 / tobacco document

Clayton G. Loosli

Loosli was a member of the SAB from 1966 to 1973. He was Dean and Professor of Medicine from 1956-64, and Hastings Professor of Medicine and Pathology since 1964, at the University of Southern California School of Medicine. Most of his papers were on influenza.

Clayon G. Loosli CV / tobacco document

Hans Meier

Meier was a member of the CTR SAB from 1971 to 1981. He was born in Zurich, Switzerland in 1929. He held staff scientist positions at the Jackson Memorial Laboratory since 1962, and was a member of the Solid Tumor-Virus Working Group, 1971-73, the Breast Cancer Virus Segment of the NCI's Special Virus Cancer Program since 1973, and was on the NCI Virus Cancer Program Review Committee A in 1974. In 1974, he suffered a stroke, and in 1981 died of complications from an aneurysm.

Hans Meier CV, 1972 / tobacco document

H.H. Ramm

"Ramm, a native of Chicago, received his undergraduate education at the University of Minnesota and was graduated from Harvard Law School in 1929. He practiced law in New York City until 1946 and then joined the R.J. Reynolds Tobacco Company in Winston-Salem as solicitor and assistant to the chairman of the board. He was elected a director of the company in 1946, became general counsel in 1955, and a vice president in 1959. In 1970, when R.J. Reynolds Industries was formed, he became chairman of the executive committee, general counsel, and a director," until his retirement at the end of 1970. He was elected chairman and president of the CTR in January 1971 after serving as its acting chairman for two years. (Ramm assumes leadership of Council for Tobacco Research. Press release, Leonard Zahn & Associates, Jan. 26, 1971.)

Ramm, 1971 / tobacco document

Gordon H. Sato

Sato was a member of the CTR SAB from 1980 to 1994. He was Professor of Biology at the University of California - San Diego.

Gordon Sato CV / tobacco document

Sheldon C. Sommers

Sommers was a member of the CTR SAB from 1966 to 1989, and its Chairman from 1981 to 1987. He was Director of Laboratories at Lenox Hill Hospital, New York City, from 1968 to 1981.

Sheldon C. Sommers CV / tobacco document

Between 1969 and 1972, John J. McCloy was an Honorary Life Trustee of Lenox Hill Hospital, whose Chairman expressed the Board of Trustees' gratitude to the Council for Tobacco Research for funding the work of Sheldon Sommers. McCloy was also the Chairman of the Salk Institute, whose trustees engaged in assorted anti-smoking activism.

Carol Henry, former investigator for Microbiological Associates and now Vice President of Toxicology at corrupt EPA contractor ICF Inc., wrote to Sommers summarizing speakers' major points at the public meeting for the Committee on Passive Smoking of the National Academy of Sciences on Jan.29, 1986, and enclosing various handouts and materials.

Henry to Sommers, 1986 / tobacco document

(Smoking and Health: Many Unanswered Questions. By Sheldon C. Sommers. American Druggist, Sep. 1970.)

American Druggist, Sep. 1970 / tobacco document

Lee W. Wattenberg

Wattenberg was a member of the CTR SAB from 1975 to 1979. He was Professor of Pathology, Department of Laboratory Medicine and Pathology, University of Minnesota Medical School since 1966, and a member of Alpha Omega Alpha.

Lee W. Wattenberg CV ca. 1975 / tobacco document

John P. Wyatt

Wyatt was a member of the CTR SAB from 1972 to 1980. He was Professor and Head of the Department of Pathology, University of Manitoba Faculty of Medicine; and Director of the Tobacco and Health Research Institute at the University of Kentucky. He was a consultant to the Smoking and Health Committee of the National Institutes of Health in 1964.

John P. Wyatt bio / tobacco document

The later SABs

There was some worthwhile work supporting papillomavirus research by A. Bennett Jenson and also by Kari Syrjanen and the Kuopio Papillomavirus Research Group in the 1980s. But these dealt only with the molecular aspects and not epidemiology.

A. Bennett Jenson (Georgetown University)

Frequency and distribution of papillomavirus structural antigens in verrucae, multiple papillomas, and condylomata of the oral cavity. AB Jenson, WD Lancaster, D-P Hartmann, EL Shaffer. Am J Pathol 1982;107:212-218. Funded by the Public Health Service and the CTR.

Jenson - Am J Pathol 1982 / tobacco document

AB Jenson, RJ Kurman, WD Lancaster. In: Textbook of human virology. PSG Publishing Co, 1984. Chapter 34. Human papillomaviruses.

Jenson - Textbook of human virology, 1984 / tobacco document

"Dr. Jenson's current work in this area is focused on the identification of antigens of the human papillomaviruses (HPV) using peroxidase-antiperoxidase techniques. He has reported positive reactions or the presence of HPV antigens in lesions from the oral cavity and respiratory tract. However, not all lesions are associated with HPV express viral antigens [sic], according to Dr. Jenson, and he is interested in investigating this association using molecular DNA techniques." (Letter from Patrick M. Sirridge of Shook, Hardy & Bacon, May 8, 1986.)

Sirridge re Jenson, 1986 / tobacco document

Bernard V. O'Neill Jr of SHB re Jenson, 1988 / tobacco document

The Kuopio Papillomavirus Research Group (Syrjanen)

Reports Published from the Kuopio Papillomavirus Project Since 810000. The Kuopio Papillomavirus Research Group's work was virtually the only investigation of infection as a cause of cancer that was funded by the CTR. (The document dated "1993" is actually earlier than the "1992" document, which covers studies from 1980 to 1992.)

"Reports Published from the Papillomavirus Project Since 810000," 1992 / tobacco document

HPV Causes Lung Cancer

HPV Causes Head and Neck Cancer

HPV Causes Oral Cancer

Keerti Shah's form letter seeking corporate donations for the 12th International Papillomavirus Workshop, hosted by The Johns Hopkins, and thank-you for their \$2000 contribution, "especially in view of the difficulties of obtaining funds from the NIH and other agencies."

12th International Papillomavirus Workshop, 1993 / tobacco document

12th International Papillomavirus Workshop thank-you, 1993 / tobacco document

1983 SAB members' areas of expertise, summarized by Jacobson

Richard J. Bing, Roswell K. Boutwell, Michael James Brennan, Joseph Feldman, Peter M. Howley, G Barry Pierce, Gordon H. Sato, Drummond H. Bowden, William Gardner, Henry T. Lynch.

1983 SAB expertise / tobacco document

Peter M. Howley (1982-86)

There is only one member of the SAB who ever pursued a worthwhile research direction. In the words of Stanley Jacobson's background summary, "Viruses play an important role in many diseases including cancer. His creative incisive mind has concentrated on the so-called papovaviruses BK and JC and the papillomavirus." But this research dealt exclusively with the molecular aspects of viral carcinogenesis, and not with the possibility that the studies blaming smoking for numerous illnesses were confounded by infection. They were in highly technical language, which is the perfect way to conceal them from the masses. Howley was also employed at the National Cancer Institute at the time, as several other SAB members had been, including Robert J. Huebner of the fruitless Virus Cancer Program. In December 1984, the Executive Committee of the NCI forced Howley to resign from the SAB. It is noted in an April 15, 1986 letter of protest to Vincent DeVita, the NCI Director, that he was not present at this meeting. The pretext was potential conflict of interest, but could just as well be interpreted as an attempt to obstruct research lest someone realize that smoking had been falsely blamed for cervical and other cancers.

Peter M. Howley CV after 09-1982 / tobacco document
Letter of protest to NCI Director, April 15, 1986 / tobacco document
Re Howley resignation, est. date Apr. 15, 1986 / tobacco document
In November 1984, the National Cancer Institute itself began funding investigation into the role of human papillomaviruses in cervical cancer. (DCE board approves concept for new \$850,000 year grant program to study viruses in cervical cancer. The Cancer Letter 1984 Nov 9;10(43):1-2.)
Cancer Letter Nov. 9, 1984 / tobacco document
Agenda of the Board of Directors' meeting, June 27, 1985. Item 3, "Report by Dr. Howley," with a handwritten note, "papillomaviruses." The minutes of the meeting note tersely that "Dr. Howley provided a review of his work in the field of virus research."
BOD June 27, 1985 Agenda / tobacco document
BOD June 27, 1985 Minutes / tobacco document
Howley eventually left the NCI to become the George Fabyan Professor and Chairman of the Department of Pathology at Harvard Medical School. (George Fabyan Sr. was a wealthy textile magnate and business partner of Cornelius N. Bliss of the Central Trust Company. Fabyan's son created Riverbank Laboratories in Geneva, Illinois, one of whose many projects was cryptoanalysis of William Shakespeare's works in search of secret messages, which led to national security work.)
Pathology / Harvard Medical School
Howley gave the George Khoury Memorial Lecture on "The Human Papillomaviruses and Human Cancer" on July 7, 1993. His work has always dealt only with molecular aspects and not the epidemiology of papillomaviruses. In 1994, he discussed the possibility of rejoining the CTR Scientific Advisory Board with James F. Glenn.
Program of the 1993 George Khoury Memorial Lecture at Harvard / tobacco document
Search: Howley PM / PubMed
Howley to Glenn, Feb. 23, 1994 / tobacco document
"Viruses in the Etiology of Human Tumors" Deutsches Krebsforschungszentrum Symposium, May 7-10, 2000; organized by Peter M. Howley and Harald zur Hausen. Howley's presentation: "The multiple functions of the HPV E6 oncoprotein." Former SAB member PK Vogt was there also, with "Signaling endpoints in oncogenesis: targets & effectors" in animal models.
DKFZ - Heidelberg Symposium 2000
Howley is on the Advisory Committee of the General Motors Cancer Research Foundation.
Advisory Committee / GM Cancer Research Foundation
Howley was the chairman of the 2000 National Cancer Policy Board, which produced the report "State Programs Can Reduce Tobacco Use." It was reviewed

by a panel of leading anti-smokers who are notable for their psychopathology, including Frank J. Chaloupka, Stanton A. Glantz, Thomas P. Houston, and Mathew Myers. Other members of the NCPB include John Mendelsohn of Enron Corporation and ImClone Systems infamy, John Seffrin of the American Cancer Society, and Lawrence O. Gostin, main author of the Model Emergency Health Powers Act scheme to eliminate civil liberties under the pretext of ill-defined health emergencies.

National Cancer Policy Board / National Academy Press 2000

Howley was a member of the Panel on Infectious Diseases of the NIAID Strategic Planning Task Force in 2000. Other members of this panel included Gail Cassell, a member of the board of directors of Research!America; former Rep. Paul G. Rogers; and Joshua Lederberg.

Strategic Planning Task Force, 2000 / National Institute of Allergy and Infectious Diseases

1988 CTR Scientific Advisory Board

Richard J. Bing, Drummond H. Bowden, Roswell K. Boutwell, Michael J. Brennan, Joseph D. Feldman, James F. Glenn, Jeffrey R. Idle, Leon O. Jacobson, Manfred L. Karnovsky, Alfred G. Knudson, Henry T. Lynch, G Barry Pierce, Gordon H. Sato, Sheldon C. Sommers, Peter K. Vogt; Harmon C. McAllister, Research Director.

CTR SAB, 1988 / Guildford tobacco document (pdf)

The first sign of intelligent life on the planet of lawyers: Stella F. Doering's critique of the draft of James Goold's industry position paper on cancer of the larynx: "The one theory of causation which is noticeably absent from Mr. Goold's paper is that of human papillomavirus (HPV) as an etiologic agent for some squamous cell carcinomas of the larynx..." [emphasis added]. Doering was a research analyst for Shook, Hardy & Bacon. The recipient of her memo, Anthony J. Andrade, was associate general counsel, Philip Morris - Switzerland, and was also "responsible for management and direction of ETS focused department" (TDO). But, despite ironclad proof that the anti-smokers falsely blamed smoking for cervical cancer that was actually caused by HPV, the tobacco lawyers have never uttered so much as a word about this subject, and have permitted the anti-smokers to do likewise, including at the Minnesota tobacco trial. This is the real conspiracy.

Doering 1989 / tobacco document

Anthony J. Andrade bio / Shook, Hardy & Bacon

Roswell K. Boutwell (CTR member 1980-84 and 1986-90)

Boutwell was co-author with Harold P. Rusch of the University of Wisconsin McArdle Laboratory of "Some Physiological Effects of Chronic Caloric Restriction" (Am J Physiol 1948 Sep 1;154(3):517-524); also: The biological aspects of chemical carcinogenesis. RK Boutwell, Department of Oncology, McArdle Laboratory, University of Wisconsin. The paper was prepared for the

meeting of the Less Hazardous Cigarette Working Group scheduled for May 1 and 2, 1968.

Boutwell 1968 full article / tobacco document

Boutwell was a member of the American Cancer Society's Advisory Committee on Institutional Research Grants in 1974. Other top ACS officials included Lasker Foundation director and Washington Advisory Group principal Purnell W. Choppin; WAG principal C. Thomas Caskey; Frank Rauscher Jr. of the NCI; R. Lee Clark of MD Anderson; and fellow CTR members Wolfgang Joklik and Peter K. Vogt.

American Cancer Society audit report, 1974 / tobacco document (pdf, 9 pp)

Boutwell was on the ACS Council for Research and Clinical Investigation Awards in 1976.

ACS Annual Report, 1976 / tobacco document

Boutwell spoke on "Inhibition of Tumor Promoter-induced Ornithine Decarboxylase Activity by Retinoids" at the NIH Workshop on Chemoprevention of Cancer, Feb. 2 and 3, 1978. Other participants included John H. Weisburger, longtime research director of the American Health Foundation; and future AHF trustees Jerome J. DeCosse and Arthur C. Upton.

NIH Workshop on Chemoprevention of Cancer, 1978 / tobacco document

In 1978, Boutwell was an associate editor of the journal Nutrition and Cancer. Gio Batta Gori of the National Cancer Institute tobacco (and other) programs was the Editor. Ernst Wynder of the American Health Foundation; D. Mark Hegsted, professor of nutrition at Harvard; and Takeshi Hirayama, of later ETS study infamy, were members of the Editorial Board.

Nutrition and Cancer, 1978 / tobacco document

Boutwell was a member of the National Cancer Advisory Board in the 1980s. "Apparently this round of appointments was not as political as the last one was said to be. Brown has been active in the Democratic party and Strong is the daughter of the late Texas Democratic Sen. Tom Connally." (...Boutwell New NCAB Member. The Cancer Letter 1983 Feb. 18;9(7); and: NCAB Appointments: Boutwell stays on; Brown, Elion, Strong, Korn named; one vacancy remains. The Cancer Letter 1984 May 18;10(20).)

Boutwell - The Cancer Letter 1983 / tobacco document

NCAB - The Cancer Letter, 1984 / tobacco document

Manfred L. Karnovsky

Karnovsky was a member of the CTR SAB from 1985 to 1995. He was Harold T. White Professor of Biological Chemistry, of the Department of Biological Chemistry at Harvard Medical School. He was born and educated in South Africa. In 1979-80, he co-authored four studies on tobacco smoke and alveolar macrophages with G. Huber.

Manfred Leslie Karnovsky CV post-1984 / tobacco document

A Most Exalted Lasker Stogee - Alfred G. Knudson, Jr. (CTR member 1986-94)

Alfred G. Knudson Jr. CV, Jan. 1986 / tobacco document

In 1977, Knudson became the director of the Institute for Cancer Research in Philadelphia. The ICR was created by the Sun Oil heirs, one of whom (J. Howard Pew) participated in the Lasker takeover of the American Society for the Control of Cancer. Former TIRC/CTR member Stanley P. Reimann was the first director of the ICR.

Institute for Cancer Research History / Fox Chase Cancer Center

Knudson's area of expertise is in hereditary cancers caused by mutations of the retinoblastoma (Rb) protein. The large-T protein of polyomaviruses, the E7 protein of human papillomaviruses, and the E1A protein of adenoviruses all interfere with the normal action of the Rb protein in the process of their causation of cancer. Therefore he had every professional reason to be expected to comprehend the molecular basis of viral carcinogenesis. But he said nothing. And no doubt as a reward for his silence, the Lasker Syndicate rewarded him handsomely.

Knudson was a member of the National Cancer Advisory Board of the National Cancer Institute in 1996. Fellow board members included Marlene Malek, the wife of Frederic V. Malek, who was on the board of directors of the company that handled the illegal pass-through contracts for the phony EPA ETS report, and who put George W. Bush on the board of Caterair in return for an unspecified favor relating to the airline industry which may have been the airline smoking ban.

NCAB Meeting, Feb. 1996 / National Cancer Institute

NCAB Meeting, May 1996 / National Cancer Institute

From the Albert and Mary Lasker Foundation Living Library: "Alfred Knudson, Winner, 1998 Albert Lasker Award for Clinical Medical Research. For incisive studies in patient-oriented research that paved the way for identifying genetic alterations that cause cancer in humans and that allow for cancer diagnosis in patients at the molecular level." The Lasker Foundation website has a veritable shrine to him.

Knudson 1998 Lasker Award / Lasker Foundation

Needless to say, the Lasker Foundation's biography of Knudson makes no mention of their gilded hero's loyal service on the Scientific Advisory Board of the Tobacco Research Council, during which he also received the 1988 Charles S. Mott Prize of the General Motors Cancer Research Foundation; the American Cancer Society's 1989 Medal of Honor; the 1990 Founder's Award of the Chemical Industry Institute for Toxicology; the American Radium Society's 1990 Janeway Medal; the Memorial Sloan-Kettering Cancer Center's 1990 Katherine Berkan Judd Award; and the 1991 William Allen Memorial Award of the American Society of Human Genetics. Since leaving the SAB, he has also received MD Anderson Cancer Center's 1995 Bertner Award; Switzerland's 1995 Charles Rodolphe Brupbacher Foundation Award; the 1996 Robert J. and Claire Pasarow

Foundation Award; the 1996 City of Medicine Award; and the 1997 Gairdner Foundation International Award.

"Dr. Alfred G. Knudson Jr. has been a senior member of the scientific research staff at the Fox Chase Cancer Center since 1976... In 1995 Knudson was appointed as special advisor to Dr. Richard Klausner, director of the National Cancer Institute." Knudson is also the principal investigator of a gene study which has received a \$2.4 million grant from the National Cancer Institute.

Knudson biography / Lasker Foundation

Knudson \$2.4M NCI grant / Thomas Jefferson University

Mott Prize / GM Cancer Research Foundation

So much for the opprobrium which one might expect to be attached to serving as the supposed stooge of a supposed "rogue industry." Undoubtedly, Knudson's real role on the SAB was to supervise the research it funded from his position of expertise, to make sure that basic research stayed basic: that it was safely focused on minutiae, and never raised issues about whether viruses were the real culprit behind diseases blamed on smoking. That is, to deliberately use smokers' money in ways that would benefit the health establishment, but without aiding smokers; and gloating serenely as the anti-smoking propaganda factory spread its fog of disinformation.

List of Scientific Advisory Board Members 1954-95 and their periods of service.

SAB 1954-95 / tobacco document

The 1996 CTR Scientific Advisory Board

(James F. Glenn was the CTR Chairman, who blew an opportunity at Minnesota tobacco trial to make a point about how the anti-smokers falsely blame smoking for diseases that are really caused by infection.)

CTR SAB 1996 / tobacco document

Leo G. Abood

Abood was a member of the CTR SAB since 1992. He assisted with the 1988 Surgeon General report on "nicotine addiction" before joining the SAB. He was Professor of Pharmacology and Biochemistry at the University of Rochester School of Medicine. "Dr. Abood served on a large number of national committees and boards. These included several NIH study sections, the NINCDS Board of Scientific Counselors and a number of National Academy of Sciences Committees." He was co-editor of "Diversity of Interacting Receptors," Annals of the New York Academy of Sciences 1995 May 10, Vol. 757, of which the Council for Tobacco Research was a major funder, with contributions from various pharmaceutical companies. Joshua Lederberg was chairman of the board, William T. Golden was honorary life governor, and former Rep. Bill Green was a governor-at-large of the Academy; both Golden and Green were directors of General American Investors. Abood died Feb. 16, 1998, during the Minnesota tobacco trial.

Abood obit

Contents, NY Acad Sci 1995 May 10 / tobacco document

Barry G.W. Arnason

Arnason was a member of the SAB since 1992. He is from the Department of Neurology of the University of Chicago. Arnason is particularly interested in multiple sclerosis, and has testified for HHS in vaccine injury compensation lawsuits.

Drummond H. Bowden

Bowden was a member of the CTR SAB since 1981. He is Professor Emeritus of Pathology at the University of Manitoba, Canada. Most of his work was on alveolar macrophages.

Drummond Hyde Bowden CV ca. 1980 / tobacco document

Bowden bio, from American Men and Women of Science 1981 / tobacco document

Michael J. Brennan

Brennan was a member of the CTR SAB since 1981. He was President of the Michigan Cancer Foundation from at least 1972-81. During 1968-72, he was on the National Advisory Council on Regional Medical Programs, along with Lasker insider Michael E. DeBakey and Alton Ochsner; and was the first director of the Meyer L. Prentis Comprehensive Cancer Center. He was in the Breast Cancer Virus Section of the Special Virus Cancer Program, 1970.

Michael James Brennan CV ca. 1980 / tobacco document

Nat'l Advisory Council on Regional Medical Programs / NIH (pdf)

Meyer L. Prentis Comprehensive Cancer Center

Cancer fighter also aids tobacco-funded unit. By Dolly Katz, Free Press Medical Writer. The Detroit Free Press, Nov. 4, 1985 pp. 3A, 15A. Kenneth Warner at the University of Michigan School of Public Health used Brennan to concoct anti-smoking propaganda falsely pretending that CTR-funded research defended the tobacco industry: "It allows them to support their claim that the relationship between smoking and health is still an open issue." In the same article, Lawrence Garfinkle pooh-poohed the scientific value of mouse inhalation studies, and Sheldon Sommers said, "I'm not a propagandist. I don't give a damn what happens to the tobacco industry."

Cancer fighter also aids tobacco-funded unit, 1985 / tobacco document

The Sidney R. Knafel Page (Microbiological Associates)

Carlo M. Croce

Croce was a member of the CTR SAB since 1994. He was on the Board of Scientific Counselors, Division of Cancer Treatment of the NCI, 1995; and the National Advisory Environmental Health Sciences Council of the NIEHS, 2000. He is Professor and Chair of Microbiology and Immunology at Kimmel Cancer Center, Philadelphia. He believes in genes, not viruses. "Croce and his researchers are working on more than 250 projects funded by more than \$53 million in research grants from various sources, including the National Institutes of Health"

(Philadelphia Business Journal, March 23, 2001). He is on the Advisory Committee of the General Motors Cancer Research Foundation, and he received its Charles S. Mott Prize in 1993.

Philadelphia Business Journal 2001

Advisory Committee / GM Cancer Research Foundation

Charles S. Mott Prize / GM Cancer Research Foundation

Temple University's Fels Institute in Philadelphia ran out of space and resources for Croce's empire, so he moved across town to Jefferson Medical College, which had a new, empty \$85 million research building available. (Prominent scientist switches labs, sparking administrative fireworks, by Susan L-J Dickinson. The Scientist 1991 Jun 24;5(13):1.)

Dickinson / The Scientist 1991

Raymond L. Erikson

Erikson was born in Eagle, Wis., and got his BS (1958), MS (1961) and PhD (1963) at the University of Wisconsin. He got the 1982 Lasker Foundation Basic Research Award for oncogenes. He was an American Cancer Society Professor of Cellular and Developmental Biology at Harvard since 1982, and an American Cancer Society Research Professor at Harvard since 1983. He was on the Advisory Committee of the General Motors Cancer Research Foundation, and received its Alfred P. Sloan Prize in 1983. He was a member of the CTR SAB since 1992. He was head of research team at the University of Colorado, funded by the American Business Cancer Research Foundation, which received \$200,000 in 1982 and \$1 million in 1983 from the JM Foundation. Its other donors included Exxon and Mobil Corporations, Monsanto and Schering Plough, Union Carbide and Proctor & Gamble, Dow Chemical and the Olin Corporation. (A \$1 Million Gift for Cancer Research. By Kathleen Teltsch. New York Times, Aug. 14, 1983.)

Raymond L. Erikson / tobacco document

Gordon N. Gill

Gill was a member of the CTR SAB since 1991. He is Professor of Medicine and Chair of the Faculty of Basic Biomedical Sciences, University of California at San Diego; currently supported by NIH grants from the NIDDK and NCI. On the Scientific Advisory Board of the Charles E. Culpepper Foundation and the Kirsch Foundation, and on the AHA review committee.

Gill / University of California - San Diego, Bioeng.

Gill / University of California - San Diego, CMM

Wolfgang Karl Joklik

Joklik was a member of the CTR SAB since 1990. He came to the Duke Medical Center in 1968, and applied for it to become a Regional Comprehensive Cancer Center. Chaired the Virology Section of NIH in the early 1970s; founder and first president of the American Society of Virology in 1980; editor-in-chief of Virology for 24 years. But he only cares about acute viral infections such as

330 | La Investigación en la Enseñanza de la Arquitectura

reoviruses, which cause viral gastroenteritis. (Adventures of a Biochemist in Virology. By Wolfgang Karl (Bill) Joklik. J Biol Chem 2005 Dec 9;280(49):40385-40397.)

Joklik / J Biol Chem 2005 full article

Joklik was a member of the American Cancer Society's Advisory Committee on Personnel for Research in 1974. Other top ACS officials included Lasker Foundation director and Washington Advisory Group principal Purnell W. Choppin; WAG principal C. Thomas Caskey; Frank Rauscher Jr. of the NCI; R. Lee Clark of MD Anderson; and fellow CTR members Roswell K. Boutwell and Peter K. Vogt.

American Cancer Society audit report, 1974 / tobacco document (pdf, 9 pp)

Mrs. Wolfgang K. Joklik was a member of the Citizens Advisory Committee of Duke Comprehensive Cancer Center, circa 1987. Mrs. William M. Blair Jr. of the Lasker Foundation was also a member.

Duke Comprehensive Cancer Center / tobacco document

Henry T. Lynch

Lynch was a member of the CTR SAB since 1973. He was a member of the NCI Virus Cancer Program Scientific Review Committee B in 1974. The "Lynch Syndrome," Hereditary Non-Polyposis Cancer Syndrome, is named after him. He has a \$2.8 million grant to study HNPCC. He is on the Editorial Advisory Board of the Journal of the National Cancer Institute.

Henry T. Lynch CV ca. 1974 / tobacco document

Lynch / Exact Laboratories

Lynch received CTR funding for work on aryl hydrocarbon hydroxylase genetics, an area which has been a mere pretext for propaganda. "Most of the tobacco industry's research money, what little of it there has been, goes into esoteric basic research that has almost no relationship to the health problems the industry has created," sneered an anonymous "NCI executive" to The Cancer Newsletter. "It's only a token effort, designed to hold up as an answer to the industry's critics." And, "A member of the National Cancer Advisory Board who heads a cancer research institution, when asked what significant findings have been reported through industry-supported through industry-funded research, answered "Not a God damned thing!" Which is exactly how health fascists at the National Cancer Institute wanted it to be, because they funded the same kind of crap as their cronies in the CTR. (Cancer Newsletter 1974 Aug. 2;1(26).)

Cancer Newsletter, 1974 / tobacco document

Lynch participated in the Conference on the Primary Prevention of Cancer: Assessment of Risk Factors and Future Directions, at the American Health Foundation, June 7-8, 1979. Besides the contingent from the AHF (Ernst L. Wynder, Dietrich Hoffmann, John H. Weisburger, Charles B. Arnold), participants included Arthur Upton, Director of the National Cancer Institute; LaSalle D. Leffall Jr. (future AHF Trustee), E. Cuyler Hammond, and Lawrence

Garfinkel of the ACS; Gio B. Gori and T.C. Tso of the Tobacco Program; Paul D. Stolley and D. Mark Hegsted, food fascists from Harvard University; and a contingent from Deutsche Krebshilfe in Germany, which co-sponsored the event. Conference on the Primary Prevention of Cancer, 1979 / tobacco document

An article Lynch co-authored shows he had long before suspected that infections might cause cancer (Is cancer communicable? HT Lynch, GE Schulke, ME O'Hare. Med Hypoth 1984;14:181-198). But despite the vast increase in evidence by the time of the state tobacco trials, the subject was never broached.

Lynch Med Hypoth 1984 / tobacco document

Harmon C. McAllister

McAllister was a member of the CTR SAB since 1991. From Court TV Online, Widdick v. Brown & Williamson, regarding McAllister's written deposition in 1988: "The essence of his testimony was that the Council for Tobacco Research does not try to control the research it funds. He said as a result of funding from the Council, hundreds of articles have been published that have been damaging to the cigarette industry. The articles appeared in the most respected medical journals and are often cited in Surgeon Generals' reports. McAllister defended the Council for Tobacco Research's decision to support basic research into the diseases, rather than studying the epidemiology. The risk factors of smoking, he claimed, are already widely-known."

Court TV Online 1998

From a form letter sent by McAllister, as the Vice President of Research and Scientific Director of the SAB, to the Office of Contract and Grant Administration, University of California, San Diego, July 31, 1997: "Over the past few weeks, the news media has been saturated with stories of the proposed settlement between the tobacco industry and the Attorneys General of several states and members of the plaintiffs' bar. You may have heard that one of the provisions of the agreement is that within 90 days after it is effectuated by an Act of Congress, CTR must be disbanded and dissolved. While this may not happen immediately, under these circumstances, we believe it would be imprudent to commit funds for 1998 and beyond."

"Because of these developments, we regretfully are suspending consideration of all new and competing renewal applications. I and in fact all of our scientific staff know only too well the prodigious effort required in preparing that package, but we at CTR learned of the proposed dissolution only within the last few days. It is therefore my unhappy duty to let you know that we are returning your application with our most profound regrets. It will be sent under separate cover."

"Please be aware we share your frustration that this program must come to so abrupt a close after 43 years of continuous support for scientific research."

"The real loser of course is the research community of which you are a part. Through CTR, the tobacco industry has spent \$282 million in support of biomedical investigation; more than a thousand researchers have authored over

332 | La Investigación en la Enseñanza de la Arquitectura

6000 original scientific articles that have acknowledged our support. That this must cease is a tragedy." [SIC.]

Now let's see them called to account for their real guilt: That the SAB's research funding was really nothing but a giant loot-a-thon by Lasker Syndicate stooges for the benefit of their cronies and mentees, in flagrant disregard of the interests of not just the tobacco companies, but also smokers (who ultimately were forced to pay for it all, and then to pay even more for the pretended "costs" of bogus "smoking-related diseases"), and the general public as well.

OCCA, University of California - San Diego

(News) Tobacco industry funded 'good science,' witness says. V Smith, Associated Press 2001 Nov 6. At the West Virginia class action suit of healthy so-called smokers (actually anti-smokers' pawns), Harmon McAllister "denied accusations the council was an industry shield formed solely for its public relations value and that it funded largely irrelevant research." In fact, the CTR was merely a PR shield to make it look as if the tobacco industry was fighting the anti-smokers when it wasn't. And, the research was largely irrelevant, with the CTR functioning as a mere funding pump from smokers to Lasker Syndicate cronies.

McAllister / AP - News Observer 2001

Hugh O. McDevitt

McDevitt was the last member of the CTR SAB, who joined in 1996.

G. Barry Pierce

Pierce was a member of the CTR SAB since 1982. He is a pathologist at the New York University School of Medicine.

Gordon Barry Pierce CV ca. 1982 / tobacco document

"Barry Pierce, professor of pathology at the Univ. of Colorado and former member of the Board of Scientific Counselors of NCI's Div. of Cancer Cause and Prevention, will be the new Chairman of that Board, replacing Peter Magee, whose term expired with last week's meeting...." (Magee was co-chairman of the American Health Foundation's Science Advisory Board.) (Barry Pierce New DCCP Board Chairman;... The Cancer Letter 1983 June 17;9(24).)

Pierce, The Cancer Letter 1983 / tobacco document

"Dr. G. Barry Pierce (University of Colorado Health Sciences Center) Dr. Pierce is one of the major innovators in the field of cancer research. About 20 years ago he proposed that cancer is primarily a disease of so-called stem cells, that is, as yet unspecialized cells which reside in most tissues and which normally mature to the specialized form characteristic of the tissue when they are needed for growth or replacement. He has suggested that a cancer is generated when such stem cells become wayward while on the road to specialization and replicate essentially without limit...." (Review of the Medical Research Program of RJR Nabisco, Inc. (1985-1986). Jan. 1986.)

Pierce research summary, RJR Nabisco 1986 / tobacco document

David D. Sabatini

Sabatini was a member of the CTR SAB since 1995. He is the Frederick L. Ehrman Professor of Cell Biology and Chairman of the Department of Cell Biology at New York University. His research is on "protein traffic and membrane and organelle biogenesis," especially Golgi vesicles. He was elected to the Institute of Medicine in October 2000. [Frederick L. Ehrman was the chairman of Lehman Brothers, who financed Philip Morris and attended their meetings – and a cousin of Lasker Foundation director Daniel E. Koshland Jr.]

Sabatini / New York University

Judith L. Swain

Swain was a member of the CTR SAB since 1993. She was Professor of Medicine at Stanford University; Consulting Editor of the journal *Circulation*; Cardiology Advisory Committee of NHLBI; subcommittee chair of NIH Director's Standing Committee on Clinical Research; National Advisory Research Resources Council of NIH; elected to the Institute of Medicine in 1997.

Swain bio / AHA

Peter K. Vogt, Another Exalted Lasker Stooge

Vogt was a member of the CTR SAB since 1987. He was born in Branau, Germany in 1932. His curriculum vitae places him at the scientific core of the conspiracy to falsely blame smoking for diseases caused by infection. He was on the Leukemia Etiology Segment Review Panel of the NCI Special Virus Cancer Program from 1968-71; the Solid Tumor Segment Review Panel of the NCI Special Virus Cancer Program from 1971-72; the American Cancer Society Advisory Committee on Virology and Cell Biology from 1971-75, and its Denham Fellowship Review Committee from 1972-80; the Board of Scientific Consultants of Sloan-Kettering Institute for Cancer Research from 1972-80; the DHEW Virology Task Force from 1976-77; the American Cancer Society Council for Research and Clinical Investigation from 1979-82; the National Cancer Institute Cancer Special Program Review Committee from 1981-85; and he has been on the National Cancer Institute's Board of Scientific Advisors since 1996. He was a frequent co-author with Harold E. Varmus, J. Michael Bishop, and Peter H. Duesburg. Since 1993, Vogt has been a professor at the Scripps Research Institute, upon whose Board of Trustees sits Deeda Blair of the Lasker Foundation.

Peter K. Vogt CV ca. 1987 / tobacco document

Vogt Website / Scripps Research Institute

Vogt is on the Advisory Committee of the General Motors Cancer Research Foundation, and he received its Charles S. Mott Prize in 1991.

Advisory Committee / GM Cancer Research Foundation

Charles S. Mott Prize / GM Cancer Research Foundation

Vogt was a member of the American Cancer Society's Advisory Committee on Virology and Cell Biology in 1974. Other top ACS officials included Lasker Foundation director and Washington Advisory Group principal Purnell W.

334 | La Investigación en la Enseñanza de la Arquitectura

Choppin; WAG principal C. Thomas Caskey; Frank Rauscher Jr. of the NCI; R. Lee Clark of MD Anderson; and fellow CTR members Wolfgang Joklik and Roswell K. Boutwell.

American Cancer Society audit report, 1974 / tobacco document (pdf, 9 pp)

AND NOT ONE OF THEM GAVE A DAMN ABOUT THE TRUTH.

By the time of the state tobacco trials in 1997 and 1998, there had been a proliferation of research on HPV, and the lawyers supposedly defending the industry could have done so without recourse to any research funded by the industry. The question of "Cigarette smoking as a cause of cervical cancer: Has confounding been controlled?" had been pointedly raised by Phillips & Smith, and concisely answered "No" by FX Bosch et al. Yet the subject of cervical cancer was not raised at all by either side at the Minnesota tobacco trial. THERE MUST HAVE BEEN A "GENTLEMEN'S AGREEMENT" NOT TO DO SO!

The Special Projects

From notes of the secret meeting of the top tobacco executives in New York City, Nov. 15, 1978, by RR Seligman, Vice President of Research and Development at Philip Morris: "The TIRC was first established at Hill & Nowlton [sic] PR when the government began to take action against the industry; i.e., the Blatnik Committee Hearing." "CTR began to lose their luster in the mid-60s and the tobacco industry looked around for more beneficial ways to spend their research dollars on smoking and health. It was at this time that special projects were instituted at Washington University, Harvard University, and UCLA." "Major problems exist today because of the advanced ages of most members of CTR's Scientific Advisory Board. It is felt that they would be of little use as witnesses today because they could not withstand the rigors of cross-examination."

Seligman / Secret meeting in NYC, 1978

The Special Projects Fat Cats

While some papillomavirus work by AB Jenson was funded through Special Projects (with the support of SC Sommers and Shook, Hardy & Bacon), this work was never used by the lawyers. The most highly-funded Special Projects produced worthless trash which studiously avoided challenging the key defects of the anti-smokers' worthless trash, and this was what they used at the Minnesota and Engle trials.

1. Theodor D. Sterling

Sterling received at least \$5,811,802 of the more than \$20 million spent on special projects between 1972 and 1991. His specious work had no chance of being accepted by the scientific community, because it relied on a disreputable practice called "over-adjustment," which consists of fishing around for however many variables it takes to reduce an odds ratio to unity. He distracted naive would-be smokers' advocates away from sound science, while providing a prominent target for the anti-smokers to demonize.

La Investigación en la Enseñanza de la Arquitectura |

TD Sterling: The Anti-Smokers' Stoooge

2. Washington University (Lacey & Ackerman)

This \$2 million research grant is "the largest research grant to any single institution in the 17-year history of support from tobacco sources for independent, objective, biological research, and the latest in a long series of such commitments which are approaching the \$40 million level" (Horace Kornegay letter to Washington Univ. officials, March 10, 1971). This research was intended "to isolate and characterize specific antigens of cancer and to utilize these for the early detection, treatment and possible prevention of cancer," but failed to pan out. Its rationale was evidently PR to make people 'feel good about the tobacco industry.' TD Sterling happens to have been at the School of Engineering and Computer Science at the time. He was planning to analyze the American Cancer Society's CPS study data, but the ACS refused to make this data public.

Kornegay to Washington Univ. officials, March 10, 1971 / tobacco document

March 11, 1971 / tobacco document

3. Carl C. Seltzer (Harvard University)

Cigarette Smoking Coronary Heart Disease: A Questionable Connection. By Carl C. Seltzer. In: In: The Tobacco Industry In Transition. William R. Finger, editor. Lexington Books, D.C. Heath and Co., Lexington Mass., 1981.

Seltzer, Cigarette Smoking and Coronary Heart Disease, 1981 / tobacco document
Framingham Study data and "established wisdom" about cigarette smoking and coronary heart disease. Carl C. Seltzer. J Clin Epidemiol 1989; 42(8):43-50.

Seltzer - J. Clin Epidemiol 1989 full article / tobacco document

Carl Seltzer was the leading exponent of the "Constitutional Hypothesis," which slavishly reiterates the Lasker Syndicate orthodoxies that genes and diet and personality are the most important determinants of diseases, and attempts to plead that smokers and nonsmokers differ in them. Because these are not really important, it gave the anti-smokers carte blanche to suppress research on infection and exploit confounding.

Affidavit of Carl Seltzer, 1990 / tobacco document

McGeorge Bundy, Skull & Bones 1940, who was Dean of Harvard University from 1953 to 1961, approved Seltzer's research applications in 1958 and 1959. After a stint as presidential advisor from 1961 to 1966, Bundy became President of the Ford Foundation from 1966 to 1979. (Bundy to W.T. Hoyt, Executive Secretary of the TIRC, Feb. 10, 1959.)

Bundy to Hoyt, 1959 / tobacco document

Bundy Memorial / Harvard University

4. Oak Ridge National Laboratory

The work by Michael Guerin and others at ORNL on exposure to secondhand smoke is excellent, but it is not sufficient to merely argue that the purported effects of ETS are disproportionate to the exposure. Those claims can be refuted

conclusively only by identifying their absolute cause, namely confounding by infection.

"Exposures to secondhand smoke lower than believed" / ORNL

5. Alvan R. Feinstein (Yale University)

According to Glantz's estimate, Feinstein received at least \$768,244 between 1976 and 1990. Feinstein is the role model for those purported defenders of smokers' rights who waste their efforts nitpicking about minor statistical issues in the secondhand smoke studies.

Alvan R. Feinstein

6. Domingo Aviado

MD, University of Pennsylvania, 1948. His expertise is in pharmacology, and his 38-page 1984 curriculum vitae shows extensive consulting for numerous pharmaceutical companies.

Aviado c.v. / tobacco document

An example of Aviado's work from Executive Health, 1974. Obviously it didn't do much good, because executive types were quitting in droves. Kenneth H. Cooper, President Bush #2's Lasker-ordained future nominee for Surgeon General, was on the editorial board of Executive Health, along with Leonard Hayflick, RJ Huebner's contractor from the NCI Virus Cancer Program, and Alton Ochsner, author of numerous lung cancer studies.

Aviado / Executive Health 1974 / tobacco document

"Pulmonary adenocarcinoma. A review of pathogenesis and clinical aspects," prepared by Domingo Aviado of Atmospheric Health Sciences for Patrick M. Sirridge of Shook, Hardy & Bacon, March 28, 1985. "Summary Statement I: Infections and abnormal immunologic responses" is on pages 37-39.

Aviado / 1985 tobacco document

"Early in 1981, Mr. Archibald Cox, the President of the Health Effects Institute of Harvard University [sic] has expressed his intention of having this consultant [Aviado] participate in research activities at the newly-formulated research institute that will be distributing research funds." (Annual report of Domingo Aviado to William W. Shinn of Shook, Hardy & Bacon, Jan. 20, 1981.) The Health Effects Institute was created to loot the automotive industry to fund its enemies just as they had done to the tobacco industry.

Aviado to Shinn of SHB, 1981 / tobacco document

Special Projects Lists

"List of Special Projects funded by the Tobacco Industry Research Committee, The Council for Tobacco Research - USA, and the Council for Tobacco Research - USA, Inc." (1966 to 1988)

Special Projects list (1966 to 1988) / tobacco document

Table 8.1 Special Projects and Consultancies, 1972-1991, from The Cigarette Papers [Online], 1996. SA Glantz, J Slade, LA Bero, P Hanauer, DE Barnes.

Special Projects and Consultancies, 1972-1991 / Glantz

The CTR supported a favorite author of Stanton Glantz

The CTR supported one of Stanton Glantz's favorite authors, Arthur Penn of the NYU Medical Center, whose studies purported to show transformation of atherosclerotic plaques by chemical carcinogens (Transforming potential is detectable in arteriosclerotic plaques of young animals. A Penn, FC Hubbard Jr, JL Parkes. Arteriosclerosis and Thrombosis 1991;11:1053-1058). This study was also funded by the National Institute of Environmental Health Sciences and the American Heart Association.

Penn et al - Arterioscler Thromb 1991 / tobacco document

CTR and Tobacco Institute "Personnel/Affiliations as of May 27, 1988"

Personnel/Affiliations, 1988 / tobacco document

The CTR is a major donor (over \$1 million over the years) to the Scripps Research Institute.

Other major donors in this class include the American Cancer Society and the American Heart Association. Lasker ally former Rep. Paul G. Rogers (R-FL) and Lasker Foundation Vice President Mrs. William McCormick Blair Jr. are also donors. Rogers, Blair, and John R. Seffrin of the ACS are also directors of Scripps. Donors / Scripps Research Institute

The Official Psychopathic Lies

Gibbers Tobacco Documents Online: "For almost four decades, the CTR was the hub of massive effort to cast doubt on the links between smoking and disease." The studies were only a drop in the bucket of all research, were only remotely relevant to the subject, and all were conventionally framed. And what do they have to say about the truly massive effort of the Lasker lobby and its Wall Street henchmen to corrupt every congressman, and the federal bureaucracy as well through their myriad connections; and, through their control of federal research money, every university in the country, plus every local politician with the help of its phalanges, the ACS, AHA, ALA, APHA, and RWJF; while stifling the nation's news and suppressing all criticism of the Surgeon General thanks to their accomplices in the media. With underhanded help from the Ford Foundation and other organizations with ties to the CIA as well! All dedicated to imposing their fraudulent pseudo-science falsely blaming smoking for disease caused by infection. Here's what they have to say about Mary Woodard Lasker's role: NOTHING! (12-14-03)

Mary Lasker profile / Tobacco Documents Online

PR Watch Lies

"Impropaganda Review, A Rogues Gallery of Industry Front Groups and Anti-Environmental Think Tanks - Council for Tobacco Research," on the PRWatch website of John Stauber and Sheldon Rampton, attempts to portray the CTR as a powerhouse of contrarianism against the scientific consensus. In fact, all of the examples cited merely demonstrate the CTR's slavish adherence to research topics permitted by the Lasker Syndicate, namely, anything other than the

**338 | La Investigación en la Enseñanza de la
Arquitectura**

2. LAS CIENCIAS PRÁCTICAS NO TIENEN VALIDEZ ABSOLUTA SI NO ES DENTRO DE UN SISTEMA:

El famoso caso, que abrirá las puertas a la teoría de la relatividad, del quinto postulado de Euclides, y su imposible demostración como consecuencia de los cuatro anteriores por una parte, y como válido en sí por otra (puede haber varias líneas paralelas a una misma tal como la define Euclides), conforme lo apuntan numerosos matemáticos (Giovanni Girolamo Saccheri en *Euclides ab omni naevo uindicatus* o *Euclides liberado de toda mancha* publicado el año de su muerte en 1733, Johann Heinrich Lambert en 1766 con su *Mémoire sur la résistance des fluides avec la solution du*

hypothesis that infection is the cause of diseases blamed on smoking. And this is why Judge H. Lee Sarokin's 1988 sneer that the TIRC/CTR was "nothing but a hoax created for public relations purposes with no intention of ever seeking the truth or publishing it," is true ONLY IN EXACTLY THE OPPOSITE SENSE IN WHICH THAT BLITHERING BUFFOON OF A JUDGE UTTERED IT.

Another distortion in that article is the mischaracterization that "Many members of the SAB were actually respected scientists, and privately many of them disagreed with the tobacco industry's party line," as if they were supposed to be renegades, rather than trusted, true-believing stooges of the establishment. A position on the CTR was a real plum, because it involved giving away large amounts of other peoples' money to one's friends - and the establishment controlled it from the very beginning.

And, as for Rampton and Stauber, those two sniveling little chicken-droppings felt so threatened when I posted a link to this page in their forum that they locked me out of it. So much for free discussion in Anti-Smoker Land. Their movement can survive only through lies and ignorance.

Council For Tobacco Research / PR Watch

Their major funding sources include the Richard and Rhoda Goldman Fund (which also supports Stanton Glantz), and billionaire anti-smoker Ted Turner's Turner Foundation.

Finances / PR Watch

The CTR and the Tobacco Institute were placed under receivership in 1998

problème balistique (Mémoires de l'Académie de Berlin pour l'année 1765 publicado en 1846 por J. Corréard, Adrien-Marie Legendre con sus *Éléments de géométrie* de 1794, Carl Friedrich Gauss en su trabajo inédito de 1811, seguido por Farkas Bolyai e János Bolyai, Nikolái Lobachevski en su publicación de 1822 de la revista de *El Mensajero de Kazan*, y más tarde en *Geometria imaginaria* de 1835 y *Geometrische Untersuchungen zur Theorie der Parallellinien* o *Investigaciones geométricas sobre la teoría de las paralelas* de 1840, James Joseph Sylvester en su *théorie sur les invariants algébriques* de 1852, Felix Klein en su discurso inaugural de recepción en la Universidad de Erlangen en 1872 titulado *Das Erlanger Programm*, David Hilbert en *Grundlagen der Geometrie* de 1899, paralela y respectivamente en 1902: Issai Schur en *Ueber die Grundlagen der Geometrie* de la revista *Math. Annalen*, Vol. 55, p. 265, y Eliakim Hastings Moore en *On the Projective Axioms of Geometry* en *Transactions Of The Amer. Math. Society*).

Por lo que la geometría no euclidiana permitió la creación de una infinita de postulados y espacios, reduciéndonos a espacios homogéneos, en los que la curvatura del espacio la misma en cada punto, y los puntos del espacio son indistinguibles, se puede distinguir tipos de geometría no euclídea: la hiperbólica (con curvatura negativa) y la elíptica (con curvatura positiva), ambas satisfaciendo sólo los cuatro

primero postulados euclidianos. Tanto la geometría euclidiana (con curvatura cero) como las no euclídeas siendo casos específicos de la "geometrías riemanniannas" que las abarcan todas, y "en las que la curvatura es constante, si se admite la posibilidad de que la curvatura intrínseca de la geometría varíe de un punto a otro se tiene un caso de geometría riemanniana general, como sucede en la teoría de la relatividad general donde la gravedad causa una curvatura no homogénea en el espacio tiempo, siendo mayor la curvatura cerca de las concentraciones de masa, lo cual es percibido como un campo gravitatorio atractivo."⁶

Misma incertidumbre aparece en cuanto al caso del problema de los n-cuerpos de la teoría newtoniana expresada en *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica* (1687), que fue planteado para el Premio Óscar II de Suecia en Honor al 60 cumpleaños del Rey en 1889, Gösta Mittag-Leffler estableciendo una recompensa para quien pudiera hallarle una solución. Varias tentativas se hicieron, la más renombrada siendo la de Henri Poincaré, quien ganó el premio, aunque después se hallaron fallas en su demostración⁷.

⁶http://es.wikipedia.org/wiki/Geometr%C3%ADa_no_eucl%C3%ADdea

⁷V. June Barrow-Green, "Oscar II's prize competition and the error in Poincaré's memoir on the three body problem", *Archive for History of Exact Sciences*, Volume 48, Number 2, 1994, pp. 107-131; y June Barrow-Green & Daniel Henry

3. LAS CIENCIAS PRÁCTICAS NO TIENEN UN ABSOLUTO CARÁCTER PREDICTIVO:

Una de las definiciones de Lenin para las ciencias exactas, y en contra del idealismo es el carácter para él fundamentalmente *a posteriori* de éstas⁸, de que toma el siguiente ejemplo: si se puede impactar el mundo construyendo una máquina que lo modifica, y que esta máquina funciona siempre (un carro, un cohete), entonces esta acción determina la realidad de la acción humana⁹.

Por lo tanto, entendemos que son necesarias dos condiciones *sine qua non* para que se de este impacto significativo de las ciencias prácticas: a. la modificación del mundo circundante; b. la repetición de esta modificación.

En ambos caso, este planteamiento implica un valor predictivo de la operación. Es, además, lo que busca cualquier experimento de estas ciencias: la reproductibilidad, por lo que considera como "*no hecho*"¹⁰ la referencia testimonial. De hecho, es esta misma posición reductiva que hace que las ciencias prácticas hoy se limitan en sus comentarios a la

Gottlieb, *Poincaré and The three Body Problem*, American Mathematical Society, University of Tennessee, Knoxville 1996.

⁸V. Norbert-Bertrand Barbe, *Arturo Andrés Roig y el problema epistemológico*, UNAN-Managua, 1998.

⁹Obviamente, una posición férreamente idealista opondría a esta visión que el sueño puede construir máquinas funcionales que modifican el mundo del sueño sin que por lo tanto el sueño se vuelva realidad. Pero no es nuestro propósito tomar aquí la postura del abogado del diablo.

presentación de resultados dados en contextos temporales y espaciales especificados, con nombrados experimentadores testificadores, lo, por un lado, que proviene de las anteriormente mencionadas limitaciones recientemente conocidas de las verdades científicas (desde el siglo XIX con el caso euclidiano por ejemplo), y por otro, se desprende de los estudios epistemológicos (en particular de la Escuela de Oxford)¹¹ y estructuralistas (lingüísticos e históricos principalmente, originados en la post-Segunda Guerra Mundial y la emergencia de los "*contra-discursos*" "*no occidentales*"¹² contra las construcciones ideológicas del discurso dominante acerca de la "verdad histórica" asumida hasta la fecha como unívoca¹³) que imponen la limitación del discurso a la permanente, aunque difícil, tarea del investigador de no sólo ser neutro, sino también conciente que es, siempre, predeterminado por prejuicios sociales, raciales, históricos, y de género¹⁴.

Es predictiva la modificación del mundo por la operación de la ciencia aplicada, sea que reproduce una operación cuyo resultado ya se conoce y fue hasta la fecha

¹⁰V. Barbe, *Arturo Andrés Roig y el problema epistemológico*, op. cit.; y Barbe, *L'affaire Élizabéth Tessier - Une question de méthode*, Mouzeuil-Sain-Martin, Bès Éditions, 2004.

¹¹Barbe, *Arturo Andrés Roig...*, op. cit.

¹²*Ibid.*

¹³V. Arturo Andrés Roig, *Teoría y Crítica del pensamiento latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981; y Roig, discurso de recepción del grado de Doctor Honoris Causa de la UNAN-Managua, 1994.

¹⁴V. por ej. a este propósito los trabajos de Julia Kristeva.

pertinente, sea que espera un resultado particular; es, obviamente, a la vez predictiva la repetición de la modificación desde el momento en que es esperada o prevista.

Ahora bien, son numerosos los ejemplos de las dificultades predictivas de las ciencias prácticas, si no es en el ámbito esterilizado del laboratorio y con muestras pequeñas: citemos los daños al medio ambiente, el calentamiento global, la sobrepoblación (producto de la mejor alimentación y salud), los efectos nefastos sobre animales y personas de los alimentos genéticamente modificados (daños también objetos de debates¹⁵), las plagas provocadas por la introducción de especies en ecosistemas ajenos, etc.

Puede parecer ocioso, pero no está demás, recordar que la ciencia avanzó, no sólo por equivocaciones, sino por golpes que produjeron grandes cambios ideológicos, imprevistos (caso de Galileo y su comparución ante la Inquisición). Lo que apunta, idénticamente, a la impredecibilidad de los efectos de la ciencia o de sus descubrimientos en general.

4. LAS CIENCIAS PRÁCTICAS SE FUNDAMENTAN EN TEORÍAS:

Último elemento, fundamental en que las pone cara a cara con las ciencias humanas, las ciencias prácticas, lo que vemos en lo que pasa con el sistema euclidiano, se basa en

teorías o, para decirlo más claramente, hipótesis: hipótesis, como acabamos de recordar, de que la tierra era plana, hipótesis acerca del Big Bang (de qué lo originó, de por qué y cómo se dio, de cuando se dio), o de la forma y la evolución del planeta (lo que rebota sobre la cuestión del calentamiento global: si es producto de la acción humana, o bien del ciclo geológico de las sucesivas glaciaciones) y del universo (teoría de las cuerdas y supercuerdas¹⁶, o de la gravedad cuántica de bucles¹⁷), hipótesis del proceso de población y desarrollo humano en la tierra (hace poco, en diciembre 2010, el equipo de Avi Gopher, del Instituto de Arqueología de la Universidad de Tel Aviv, halló en la Cueva Qesem restos humanos en Israel de 400.000 años, por ende mucho más antiguos que los hasta la fecha hallados en el continente africano, los restos de Homo Sapiens africano fechándose alrededor de 200.000 años). Teóricos también son los debates entre evolucionismo

¹⁵http://en.wikipedia.org/wiki/Genetically_modified_food_controversies

¹⁶Creada en 1974 por Jöel Scherk y John Schwarz, identifica las partículas con cuerdas u ondas, rompiendo la división entre partículas y fuerzas. Implica la suposición de al menos 11 universos (v. Scherk, Eugène Cremmer y Bernard Julia, "Supergravity Theory In Eleven Dimensions", publicado en *Physics Letters*, marzo de 1978, pp. 409-412).

¹⁷"... teoría cuántica propuesta del espacio-tiempo, que mezcla las teorías aparentemente incompatibles de la mecánica cuántica (MC) y la relatividad general (RG). Como teoría de la gravedad cuántica, es el competidor principal de la teoría de las cuerdas (ST), aunque quienes sostienen esta última exceden en número a quienes sostienen la teoría de bucles por un factor, aproximadamente, de 10 a 1.", fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Gravedad_cu%C3%A1ntica_de_bucles

darwiniano y termodinámica, o entre Lamarck y Darwin¹⁸, como lo son los debates entre Piaget y Chomsky¹⁹.

¹⁸Fuente: Alberto Carreras, "*Evolución y límites del darwinismo. Efectos interdisciplinares.*", <http://www.unizar.es/acaras/txevolucio.htm>

b) Dentro de las ciencias naturales, y posteriormente a Darwin, apareció la Termodinámica que parecía contadecir el evolucionismo. Constituyó una teoría del cambio y de la irreversibilidad en el mundo. Pero de carácter degenerativo, tendente a la homogeneización. Según ella el tiempo conducía el universo desde el orden hacia el desorden. Darwin por el contrario había introducido la irreversibilidad positiva en la ciencia. Y durante muchos años su teoría de la evolución se alzó como un reto al segundo principio de la termodinámica (también azaroso y estadístico desde Boltzmann). La evolución resultaba ser antientrópica. O neguentrópica, como la denominarán Schrödinger (1945) y Brillouin (1959), por citar a algunos de los científicos más empeñados en resolver el escándalo lógico que suponía aceptar o armonizar simultáneamente ambas teorías. Solo recientemente se ha desarrollado una termodinámica (la de los sistemas alejados del equilibrio) que conjuga el 2º Principio con la creación de orden o de nuevas formas (I. Prigogine). Con ella las teorías de la autoorganización han ganado una batalla en el terreno de la física.

2.3. Lamarckismo frente a darwinismo

Dentro de su propio territorio, las filas evolucionistas estuvieron largo tiempo divididas entre los partidarios de Lamarck y Darwin. Se ha tratado de una discusión entre evolucionistas, pero inscrita también en un contexto externo que nos interesa.

Hoy día se suele centrar la diferencia entre los modelos de Darwin y Lamarck en torno a sus tesis sobre la "herencia de los caracteres adquiridos". Este fue el punto crucial de las discusiones que enfrentaron a los seguidores de uno u otro modelo tras la aparición de la genética mendeliana. Pero antes de que ésta se incorporara a la teoría de la evolución la cuestión no estribaba tanto en que se pudieran o no heredar (posibilidad en principio) estos caracteres, sino en la utilidad o superfluidad de este mecanismo o de este postulado para una teoría de la evolución. El modelo de Darwin, basado como se ha dicho en la variabilidad genética habitual y en la competencia o lucha por la vida (19), permitía prescindir de él. Como tampoco era necesario para explicar los seculares métodos de selección *artificial* de los ganaderos, en los que Darwin se inspiró.

En la discusión estuvieron pues presentes una serie de cuestiones técnicas sobre la maleabilidad de la herencia genética. Pero como transfondo y precediéndolas, la alternativa entre el modelo de Lamarck y el de Darwin apareció durante mucho tiempo como un caso concreto de otra amplia discusión: la que versa sobre el

papel de las causas *externas* y las *internas* en el cambio y la evolución de los individuos, las sociedades, las culturas, etc.

En efecto, los dos modelos se diferencian por el distinto papel que uno y otro atribuye al medio (causa externa) o a la herencia (causa interna) en la evolución. Para Lamarck el medio juega un papel activo en la "transformación" de las especies, continuadora del desarrollo de los individuos. Es capaz de moldear incluso el material hereditario. En la teoría darwiniana el medio es también un factor decisivo, pero pasivo. No moldea nada, sólo selecciona. La base de la evolución está en la variedad genética.

Desde este punto de vista más general, la discusión entre los evolucionistas fue similar a la que se dio en el ámbito de la psicología de la inteligencia y de la personalidad entre genetistas (11) y ambientalistas (las diferencias son producidas por el medio social y pueden cambiar al ser modificado éste). O a la que mantuvieron en antropología cultural las corrientes difusionista (A. von Humbolt, G.E. Smith, W. J. Perry) y la evolucionista (E. B. Tylor, H. Spencer, J. Frazer). Piaget las ha relacionado también con la alternativa epistemológica entre racionalismo (darwinista, que da primacía a lo interno) y empirismo (lamarckista, para quien el medio tiene todo el poder) (12).

Tampoco la alternativa estuvo ausente de discusiones políticas sobre la evolución y el cambio social, ni de las teorías de la historia. Filosofías como la hegeliana y la marxista insistían en la dinámica interna de la evolución o revolución social, y también lo hicieron las teorías organicistas de la sociedad, que consideran ésta como un organismo vivo. Uno de sus representantes fue el ya mencionado H. Spencer.

Por otro lado, si Darwin se inspiró en la cruda competencia económica del capitalismo liberal para elaborar su modelo fundado en la lucha por la existencia, esta misma teoría volverá al campo social para justificar la estratificación social. Es el caso de lo que se denominó el darwinismo social de W. G. Sumner y, mas recientemente, el de la conocida sociobiología, ejemplo de predeterminismo genético.

2.4. Gradualismo frente a rupturismo

Una alternativa todavía más concreta y técnica dentro del evolucionismo es la que ha venido enfrentando a los teóricos de la continuidad (evolución lenta y paulatina) y de la discontinuidad (cambios bruscos y generalizados). Empíricamente el rupturismo estará más sustentado en los datos del registro fósil, siendo los geólogos los más habituales defensores de sus postulados. La continuidad por el contrario tendrá mayor apoyo entre los biólogos (biología molecular y genética de poblaciones).

Las discusiones se han presentado de forma variada y reiterada, sin victorias definitivas. Antes de Darwin ya tuvieron lugar los debates entre *catastrofistas* y *uniformistas* (13), dentro de las primeras teorías no creacionistas (14). El darwinismo se formó en el caldo de las ideas gradualistas que parecían más

B. CIENCIAS PRÁCTICAS Y HUMANAS:

"La estadística es la primera de las ciencias inexactas."

(Edmond De Goncourt)

Una vez recordado que las ciencias prácticas no tienen valor: a. de consenso (valga la redundancia, indiscutible) en sus

científicas, pues explicaban la evolución como algo cotidiano y normal sin apelar a cambios ambientales extraordinarios que actuasen como *Deus ex machina*.

Con la genética mendeliana llegaron las controversias entre *mutacionistas* y *biometristas*. La teoría mutacionista postulaba bruscas e importantes mutaciones al azar. Los biometristas, con sus pequeñas mutaciones acumuladas, consiguieron poner las bases (15) para la *teoría sintética* (Genética mendeliana + Evolucionismo darvinista) que formuló Theodosius Dobzhansky (1937) y otros colaboradores (16), en la línea de la evolución continuada. Su triunfo fue tan arrollador que esta teoría se conocerá como *neodarvinismo*.

Frente a algunos investigadores que siguieron defendiendo nuevos tipos de mutacionismo, como Goldschmidt (genética) y Schindewolf (paleontología), Simpson, uno de los pilares de la teoría sintética, contestó en 1944 con su teoría de la *evolución cuántica*. Ahora la cuestión estaba en los *ritmos*. Ya no se trata de saltos evolutivos bruscos sino de pasos pequeños pero con ritmos rápidos. Este ritmo resulta a su vez dependiente del *tamaño* de la población, siendo más rápidos los cambios en grupos con pocos efectivos.

Pero en 1972, Gould y Eldredge volvieron a relanzar la discontinuidad al hacer pública una nueva teoría evolutiva: la del *equilibrio puntuado*, apoyándose de nuevo en el registro fósil (17).

No hay razones para una próxima reconciliación entre la tradición continuista y la rupturista. Aparte del talante personal de cada científico existen motivos de ideología social para defender una u otra alternativa. Tengamos en cuenta que la discusión plantea la necesidad (y por tanto la legitimidad) de las revoluciones o de los cambios bruscos. Y detrás de las revoluciones naturales están las sociales y políticas que tanta importancia han tenido en la historia de occidente en los dos últimos siglos.

¹⁹También entre Piaget y Vygotsky,

<http://cuartetoenes.blogspot.com/2009/02/piaget-vs-vygotsky.html>

conclusiones; b. de verdad absoluta (sino que funcionan dentro de un sistema, por lo que ellas mismas reducen los resultados de sus experimentos a consideraciones concretas, puntuales, de pequeño impacto, con escogidas precisiones de lugar, hora, experimentador); c. de predictibilidad; d. de experimentación práctica (ya que, a menudo, parten de una teoría o hipótesis no comprobable empíricamente); podemos abordar, desde una perspectiva más fresca, su relación con las ciencias humanas.

1. HISTÓRICAMENTE, LAS CIENCIAS PRÁCTICAS DERIVAN DE LAS CIENCIAS HUMANAS:

Es de conocimiento general que, históricamente, las ciencias prácticas vienen de las ciencias humanas: no sólo son los filósofos griegos que, los primeros, propusieron conceptos del universo y los átomos, sino que son los filósofos modernos que fueron los primeros matemáticos y físicos (Mersenne, Descartes, Leibniz).

2. CIENCIAS PRÁCTICAS Y COMPARATISMO:

Este mismo origen, no siempre entendido en sus implicaciones, hace que deriva la metodología de las ciencias prácticas del comparatismo de las ciencias humanas, planteado por Descartes en su *Discurso del Método* (1637): el análisis

(o descomposición y solucionamiento) de las partes para después comprender el conjunto²⁰.

Más que un planteamiento general o filosófico, se trata de la base del conjunto de las ciencias: lo utilizaron primero la mitología comparada (de Charles-François Dupuis a Friedrich Max Müller), después la literatura comparada (Ernst Robert Curtius, Georges Dumézil), y las distintas ciencias que nacieron en el siglo XIX (y a inicios del siglo XX), todas hijas de esta metodología (sociología y folklore - representados por Auguste Comte y James George Frazer -, psicología - representada por Freud -, estudios políticos - representados por Marx y Engels -, historia del arte - representada por la Escuela de Warburg -).

Sus debates, que desembocaron en la gran revolución estructuralista (por bien y por mal: pérdida de universalismo, pensamiento formalista), como revelan los que existieron entre Pierre Francastel y Erwin Panofsky, entre Jean Bayet y Dumézil, entre Arnold van Gennep, Claude Lévi-Strauss y Frazer, o entre Jung y Freud, son siempre sobre las mismas problemáticas: ¿se pueden estudiar casos específicos desde ambientes universales, dicho de otra forma: hay correspondencia entre el ámbito sincrónico y el diacrónico de desarrollo de los fenómenos históricos y sociológicos? Así lo creían Curtius (*Literatura europea y edad media latina*, 1948) y Panofsky (*Renacimiento y renacimientos en el arte*

²⁰V. Barbe, Arturo Andrés Roig y el problema epistemológico.

occidental, 1960). ¿Hay, por ende, o paralelamente, coincidencia entre la mentalidad colectiva y la individual? ¿Es posible deducir o implicar contenidos y acciones colectivas por debajo o a través de la comprensión de las individuales? ¿Es libre el investigador de una visión prejuiciada por su estatus, su época, su lugar, en fin sus propios conocimientos y creencias? ¿Deben y/o pueden explicarse los fenómenos sociales desde o por el pensamiento simbólico o son meramente vinculados a necesidades no ideológicas?

3. CIENCIAS HUMANAS Y METODOLOGÍA, LA CUESTIÓN DE LA MUESTRA:

Es así siempre una cuestión de muestra que se antepone al estudio en las ciencias humanas. Lo que es lógico, ya que lo que planteamos anteriormente, el origen histórico del comparatismo, define su metodología de la forma más simple, que será la empleada a su vez por las ciencias prácticas:

Se debe elaborar una muestra significativa de la que parte el análisis, esta muestra es la base de la aplicación del método de COMPILACIÓN (elaboración de la muestra) - que creó tanto debates entre las corrientes tradicionales y los estructuralistas (a dos niveles: a. ¿se puede estudiar las manifestaciones concretas desde su escritorio, sin conocerlas directamente, caso de Frazer, a lo que respondió Lévi-Strauss por la negativa, de ahí su dedicación a quedar en el mundo del Chiapas, hasta su arrepentimiento en *Tristes Trópicos* de

1955? b. ¿no hay riesgo en el proceso interpretativo de sobreponer el conocimiento erudito del investigador al de la sociedad o el artista estudiado?, reproche que le hizo Francastel a Panofsky) - COMPARACIÓN (desde la muestra seleccionada).

Este principio de muestra, que es al origen de los estudios clínicos de Freud (de los que se ha dicho que hubiera hecho trampa en la narración de la efectividad de las curas), es también el centro del conjunto de paneles en los que Aby Warburg amontonaba, por época, estilos, y motivos, fotos y reproducciones de obras para crear la base previa a su trabajo comparativo, en las diez pisarras de su Atlas Mnemósine (de nombre significativo, ya que, según Hesiodo, es el de la diosa griega de la memoria, hija de Urano, dios del Cielo, y Gea, diosa de la Tierra).

Así las ciencias humanas comparten con las prácticas, que la retoman de las primeras, la metodología de compilación-comparación-comprobación²¹, mediante la elección de una muestra pertinente.²²

4. A *PRIORI* E A *POSTERIORI* EN LAS CIENCIAS:

Obviamente, lo que distingue las ciencias humanas de las prácticas en ello es que la muestra de las ciencias prácticas,

²¹ Barbe, *Roland Barthes et la théorie esthétique*, 1996, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1997, Mouzeuil-Saint-Martin, Bès Éditions, 2001.

²² *Ibid.*

si bien, como en el caso de las ciencias humanas, se elige previamente al experimento, adquiere valor *a posteriori*, mientras que en las ciencias humanas lo hace *a priori*.

Explicuémonos: en las ciencias humanas, el resultado de la investigación no se puede comprobar por la transformación o acción de ningún tipo sobre la muestra, así que la pertinencia de la demostración reside en mayor parte sobre la extensión de la muestra, la cual es el paso necesario para plantear la hipótesis. En las ciencias prácticas, la muestra es una selección (vegetal, animal, humana,...) recurrente (los famosos maceteras del fotosíntesis estudiado en el colegio: una permanecerá en total oscuridad, otra bajo el foco de una luz sin apagar, otra será puesta a la luz ambiente con alternancia de noche y día, cada una contendrá una semilla, y otra macetera, puesta, ya que se sabe de antemano el resultado, en alternancia, no tendrá nada más que tierra, testigo negativo que comprueba que es necesaria la semilla para que haya reacción), que no adquiere significado sino al final del experimento (conforme las modificaciones que el experimento logra sobre ella).

El proceso de cuidado y atención al experimento se orienta así en las ciencias humanas a la selección de la muestra, en las ciencias prácticas a la acción sobre la muestra.

Lo que presenta un inconveniente para las ciencias humanas, pero vimos que la comparte con las ciencias prácticas: la comprobación no se puede hacer sino por

verificación hacia arriba del experimento (buscando incoherencias entre la selección de la muestra y las conclusiones sobre la misma - ¿en qué las conclusiones se alejan de la descripción de la muestra? -), mientras en las ciencias prácticas tiende a ir hacia abajo, hacia el resultado del experimento (para ver en qué son reproducibles los resultados).

Hay ciencias humanas que funcionan como las prácticas sobre la reproductibilidad de los resultados: la psicología en particular, ya que se aplica a la descripción y la cura de trastornos dentro de un ámbito clínico. La misma lingüística tiene esta componente aplicándose a mutaciones del lenguaje y organización del mismo desde fenómenos externos al investigador (que sólo da cuenta de ellos). Pero la mayoría de las ciencias humanas (historia, literatura, filosofía) trabajan desde una muestra cuyo estudio no la cambia (como la psicología) ni, ante todo, tiene (como en el caso de la lingüística) *obvios elementos de repetición*. Es decir, el estudio, por ejemplo, de un género literario u artístico, o de los motivos de una obra, si bien puede acertar en cuanto a la amplitud suficiente de la muestra (en suficientes número de obras se reproduce el mismo motivo u detalle en el mismo contexto), no siempre esto implica una demostrabilidad con poco grado de incertidumbre de la demostración sobre la muestra. La tensión va hacia ello, pero es más difícil en caso

de una similitud iconográfica que deja abierto el debate²³, por la principal razón, en la que no suelen detenerse las ciencias prácticas, y que sin embargo les fue enseñada, hasta en el siglo XX, por las ciencias humanas²⁴, y que es al centro de las problemáticas estructuralistas, del carácter ideológico de todo planteamiento, por ende también, en particular del planteamiento científico²⁵.

Sin embargo, el lugar intermedio de las ciencias como la psicología o la lingüística en su relación con su muestra entre las ciencias humanas y las prácticas es la que permite aclarar no sólo un origen en común y una metodología compartida, sino también metas, procesos analíticos y evaluativos similares: la forma en que la psicología recopila y enumera sus casos

²³Por qué la Isis medieval tiene los mismos atributos que la Esperanza (pala, jaula, nave), dado que cada uno de estos elementos tiene un significado propio en la mitología respectiva de la diosa egipcia y de la alegoría cristiana. Queda abierta la opción: o bien de una coincidencia iconográfica o de una razón que pasa por encima de la explicación dentro de cada mitología, vinculando ambas representación, v. Barbe, *Isis au Moyen Âge*, Mouzeuil-Saint-Martin, Bès Éditions, 2010. Por qué *El Grito* de Edvard Munch tiene antecedentes en Courbet y la literatura romántica del siglo XIX: ¿azar o contexto histórico? V. Barbe, *Le Cri d'Edvard Munch: Un cas paradigmatique de mise en scène des codes iconiques d'une époque*, 2010. Por qué *Le Cuirassier blessé, quittant le feu* de Géricault responde iconográficamente, desde sus bocetos hasta su versión final, a la figura del descanso de Marte, y de la Victoria adquirida por las armas, v. Barbe, *Le Cuirassier blessé, quittant le feu et l'apologie patriotique chez Théodore Géricault*, 2006.

²⁴V. el estudio de la cuestión de la Verdad por la Escuela de Oxford, extensamente abordada en Barbe, *Arturo Andrés Roig...*, op. cit.

²⁵A lo que, claro está, se agrega que las ciencias humanas tratan de un material ideologizado que es el pensamiento humano. Este valor de lo simbólico es lo que hace más complicada la demostración ya que se entreteteje la ideología del investigador con la del material estudiado.

para clasificarlos, o en que la lingüística aborda los fenómenos del lenguaje a como se dan, proponiéndose sacar sistemas, para reglas gramáticas pero asimismo para modelos informáticos y numéricos de organización lógica²⁶, es idéntico a como, desde sus experimentos básicos, las ciencias prácticas elaboran propuestas y proyectos y teorizan sus resultados. Asimismo, y más aún, entonces, lo anterior verifica que, tanto las ciencias humanas como las ciencias prácticas o aplicadas, son todos procesos de búsqueda de la verdad y mayor aproximación a ella, no de verdad *absoluta en sí*.

De la misma manera, las ciencias humanas más susceptibles a la influencia del nivel simbólico de su material (caso de la literatura, la filosofía, la historia del arte y de las mentalidades) buscan fusionar principios de abordarjes cada vez más complejos para lograr minimizar los riesgos de error en la interpretación de sus fenómenos: la secuencia histórica es un método para revisar la evolución comportamental de la muestra, como lo evidenció Michel Vovelle en su libro *La mort et l'Occident de 1300 à nos jours* (1981); otra técnica es la puesta en perspectiva del material (principio ya enunciado de elaboración de la muestra) desde otras fuentes: así lo argumenta Panofsky en la famosa "Introducción" a sus *Ensayos sobre iconología* (1939), en particular cuando se refiere al caso de la iconografía de Salomé y Judith, y un caso

²⁶V. la colusión en muchos casos entre los estudios semióticos y la ciencia informática.

de superposición de Salomé con bandeja y Judith con espada en una figura del siglo XV de mujer con bandeja y espada, que logra explicar recurriendo a la demultiplicación en esta época de imágenes similares, que siempre son Judith (por la simbología positiva, victoriosa y virtuosa de la espada era difícil que se le otorgará a Salomé, por otro lado la separación de la cabeza de San Juan sobre la bandeja de la iconografía de Salomé para volverse imagen de culto en sí favoreció la asociación sinóptica entre la cabeza en bandeja y la decapitación varonil), Panofsky pretendiendo en este momento mostrar cómo por un lado la iconografía no se puede entender sin recurrir a los textos, pero como también los textos no siempre son suficientes para entender la evolución iconográfica, que tiene su propio desarrollo, el cual, por la ya mencionada selección de la muestra, permite evidenciar significados de otra forma insospechables (de hecho, antes del análisis de Panofsky, la imagen por él estudiada, y otras similares, habían siempre sido aludida, equivocadamente, como una Salomé).

C. DE SI SE PUEDEN PUBLICAR TEXTOS DE ARQUITECTURA EN UNA REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNI DEDICADA A ARTÍCULOS DE INGENIERÍA:

"La ciencia humana consiste más en destruir errores que en descubrir verdades."

(Sócrates)

Todo lo anterior apunta a una unidad ideológica y metodológica de las ciencias. Por lo que resulta inocuo pretender que hay un margen suficientemente constatable de incertidumbre de unas (las humanas) respecto de otras (las prácticas) para que sea lógica o científicamente inaceptable publicar artículos de ciencias humanas en una revista que es de la UNI enteramente, es decir, de *todas sus facultades*, incluyendo por ende la de Arquitectura.

Además, declinando las disciplinas que emergen del estudio y el aprendizaje de la arquitectura, es evidente que hay campos que no crean ningún inconveniente para que sus investigaciones o resultados aparezcan en una revista científica, son: Construcción y Materiales, Estructuras y Lógica estructural, Física de la Arquitectura, Topografía y Sistema de Información Geográfica, Sociología Urbana. Son disciplinas todas que miden y describen fenómenos concretos, materiales, fuerzas de resistencia y empuje, de velocidad y aguante, dimensionamientos y elementos geológicos, grados de concreción y presión en bloques y materiales, desgaste y efectos atmosféricos, finalmente, en el caso de la Sociología

estadísticas y fenómenos causante históricos de evolución poblacional.

Los estudios sísmicos que se han venido haciendo en la Facultad de Arquitectura, así como los proyectos sobre materiales alternativos de mejor rendimiento contra sismos, como Taishin, en cuanto representan elaboraciones de muestras y pruebas de resistencia, perfectamente pueden integrarse a *Nexo*.

De igual forma, todo lo que, en general, relaciona la Arquitectura con la Ingeniería Civil.

En cuanto a las disciplinas de Historia y de Gestión Patrimonial (ésta, tanto en su vertiente de Restauración, que implica estudios y pruebas químicas, como en su vertiente de reseña del proceso histórico de construcción y, eventualmente, destrucción de los edificios y su contenido como pinturas o esculturas) se rigen por normas de demostración científicas intachables: en el caso del ámbito histórico por la descripción de los hechos mediante fuentes primarias fehacientes, en el caso del ámbito de la restauración (ya lo dijimos) por evidencia de pruebas de cualidades de los productos para limpiar los edificios o para reconstruirlos conforme a estudios precisos de las técnicas y el hallazgo de los yacimientos de los materiales originales en pos de poder reutilizarlos (los materiales) y reproducirlas (las técnicas). Lo que necesita tanto

de estudios históricos como ingenieristas y científicos en laboratorios²⁷.

D. CONCLUSIÓN:

Así pudimos demostrar:

1. Que las ciencias prácticas no tienen un permanente grado de certidumbre.
2. Que las ciencias humanas comparten su metodología en común con las ciencias prácticas.
3. Más aún que dicha metodología fue derivada de las ciencias humanas, que las describieron y utilizaron primero, por las ciencias prácticas que la utilizaron a su vez.
4. Que, como en las ciencias prácticas, esta metodología parte de la comprobación por desprendimiento desde la selección del panel y los procesos de recurrencia de y dentro de la muestra²⁸.
5. Que el principio de toda ciencia es el de compilación-comparación-comprobación, basado en la elección de

²⁷Se sabe, por ej., que hoy se descartaron los solventes que antes se utilizaban para limpiar las piedras y los murales, solventes que tenían un efecto corrosivo sobre las superficies que pretendían rejuvenecer, a provecho de rayos X, bacterias limpiadoras comedoras de nitratos, cloruros y sulfatos, así como, por extensión, morteros bacteriales.

²⁸De ahí la equivocación positivista de que, *per se*, el objeto nos informa de manera absolutamente verídica sobre sus cualidades, v. Barbe, *Arturo Andrés Roig y---*, op. cit.

muestra, por ende también en un valor estadístico de la misma que define su grado de pertinencia y validez.

6. Que la Arquitectura, además de ser una de las Facultades de la UNI, por la que debe serle abierta la revista *Nexo* a nivel de publicaciones, ofrece en sus aplicaciones y estudios más campos relacionados con las técnicas y las ciencias prácticas que con las ciencias humanas.
7. Que las disciplinas que son de ciencias humanas que estudian la Arquitectura tienen metodología cuya demostración es comprobable por las mismas mediciones que cualquier otro modelo científico.

Por lo que sólo hace falta la voluntad y el equipo adecuado para poder crearse un comité de recepción y selección de los materiales provenientes de la Facultad de Arquitectura a integrar a la revista de la Universidad.

**Metodología de las Ciencias Humanas I - El problema
de la inducción y la deducción:
¿Por qué podemos aducir que el héroe huérfano
decimonónico es el símbolo implícito de la
autorepresentación burguesa?**

Uno de los grandes debates sobre las ciencias humanas no tiene, tal vez, tanto que ver con la elaboración de la muestra, común a las ciencias humanas y prácticas, sino con su interpretación. Ahí donde las ciencias prácticas tienen comprobante inmediato de la validez del experimento por la repetición reproducible (valga la redundancia) de la modificación del objeto, en las ciencias humanas no hay forma de averiguar tan sencillamente, por desgracia, la verdad casi absoluta de una tesis.

Sin embargo, tomando un ejemplo concreto, veremos cómo la elección de la muestra (por lo cual remitimos, a nivel bibliográfico, a nuestros trabajos: *Mythanalyse du héros dans la littérature policière (de Dupin, Lupin et Rouletabille aux super-héros de bandes dessinées et de cinéma*, 2004, y *Apparition de nouvelles structures narratives: les genres littéraires du XIXème siècle*, 2010) sirve para elaborar, inductivamente, las tesis interpretativas sobre dicha muestra, mediante un proceso de contextualización, el cual, si se lleva debidamente (e imparcialmente - la amplitud de la muestra no sirve si el analista la usa para fines de demostración

personales, partidarios o sectarios -) a cabo deja poco margen de error. Puesto, entonces, la recurrencia (evidente, pero comprobable también en nuestros trabajos ya mencionados) de la figura del héroe huérfano en la literatura educativa y policíaca en particular del siglo XIX, vemos que, comúnmente:

1. Dicho héroe nace, por el hecho mismo de su abandono, en las peores circunstancias (*Le Bossu*, 1857, de Paul Féval; *Oliver Twist*, 1837-1839, de Charles Dickens).
2. Lo que suele implicar, para él, un recorrido largo, el cual lo lleva, también en general, alrededor de su país (*Oliver Twist*; *Le Tour de la France par deux enfants*, 1877, por Augustine Fouillée, alias G. Bruno; *Sans Famille*, 1878, de Hector Malot).
3. Finalizando su recorrido en el reencuentro con sus padres genéticos, que resultan ser nobles, o en el encuentro con personajes que lo logran salvar (*Le Bossu*; *Oliver Twist*; *Sans Famille*).
4. En otros casos, el personaje, vuelto adyuvante entre tantos, se muere, para permitir a su contraparte, el héroe principal de encontrar la felicidad buscada (caso de Smike en *Nicholas Nickleby*, 1838-1839, de Dickens).
5. A veces también el origen noble del personaje, en lugar de permitir el reencuentro final con su genealogía escondida, es el punto de partida de su venganza

contra los suyos (Arsène Lupin, hijo de Henriette d'Andrésy, quien, después de separarse de su esposo, debe aceptar, como "*pariente pobre*", todo tipo de vexaciones, hasta una acusación de robo por el que cometió en represalia su hijo Arsène de 6 años, de parte de los Dreux-Soubise).

6. Otra posibilidad es que, como en las novelas de Gaston Leroux y sus personajes de Rouletabille y Chéri-Bibi el proceso de desclasamiento implique un desconocimiento genealógico. Así, como hijo de una hija de buena familia: Mathilde Stangerson y de un ladrón-asesino: Jean Ballmeyer, el joven periodista deberá emprender todo un proceso de búsqueda identitaria antes de conocer su verdadero origen, dándose la casualidad que es, precisamente, el descubrimiento por parte de su madre (la cual había huido para casarse porque su padre no aceptaba dar su mano a su novio) que su esposo no es un rico industrial sino un bandido internacional que provocó el abandono del niño en el colegio de Eu por su madre al volver ésta en casa de su padre.
7. La problemática de la ascensión social es siempre, por así decir (ya que a menudo es, en realidad, muy central), subyacente a la novela decimonónica: la encontramos en el caso fracasado de Chéri-Bibi como en *El conde de Monte-Cristo* (1844-1846) de

Alexandre Dumas y la serie de 10 novela *Los Pardaillan* (1910-1918) de Michel Zévaco.

De estas constataciones (no son más que enumeraciones de hechos literarios, sin interpretación aún), podemos plantear las correspondientes condensaciones o resúmenes:

1. De los puntos 1 a 3, que el proceso se orienta siempre a la ascensión social, lo que confirma el punto 7.
2. El punto 4 nos remite a la permanencia, también, de la problemática entre buena y mala postura del noble o del rico ante la vida, lo que nos deja entrever otro recurso o principio: la idea de que hay quiénes se merecen ser lo que son (nuestros héroes, pero siempre les cuesta, pues tienen que pasar por todo el referenciado proceso y los sufrimientos y las pérdidas conexas), y los que no se lo merecen (el despreciable tío Ralph en *Nicholas Nickleby*). Rodolphe, Gran Duque de Gérolstein, de *Les Mystères de Paris* (1842-1843) de Eugène Sue, es el arquetipo del héroe justiciero, representante de esta clase de buenos samaritanos que salvan a los protagonistas desdichados, buen Dios separando los buenos de los malos.
3. Los puntos 5 y 6 enfatizan perfectamente el hecho de que, dentro de esta representación de la ascensión social como un proceso largo y difícil, mediante o al

cabo del cual se reconocen los buenos de los malos (es decir, no es dado de antemano, el tío Ralph, antítesis de Rodolphe, lo demuestra bien, sino que son las acciones individuales que crean el valor de las personas - tesis muy cara a Dickens, que se encuentra también en *A Christmas Carol* de 1843 -), el problema central es el del reconocimiento, la integración a la buena sociedad (en particular en Dickens, pero también en Sue, Malot, Zévaco u *Heidi*, 1880, de Johanna Spyri) dándose por la acción de los personajes.

Vemos entonces cómo, basándonos en un proceso más inductivo (estudio de casos particulares, buscando tender a estudiarlos todos o el mayor número posible; y, por ende, razonamiento por recurrencia) que deductivo (ya que no poseemos la posibilidad de inferir de los resultados la pertinencia o corrección del procedimiento, a diferencia de lo que ocurre en las ciencias prácticas, pues en las ciencias humanas, el objeto no cambia ni se modifica por o durante el proceso de análisis y/o experimento), la acumulación razonada de elementos que apuntan todos en el mismo sentido (aún sin mayor proceso analítico, el cual, siempre, tiende a desvirtuar el objeto estudiado, poniendo, obviamente, al centro la idea que nos hacemos del objeto, es decir, sustituyendo el objeto por las nociones sobre el objeto) crean una red cuya lógica, si bien, como en las ciencias prácticas, deja siempre un lugar a

duda (ningún experimento obtiene un resultado de seguridad absoluta del 100%, ni en las ciencias prácticas, ni en las ciencias humanas), no obstante permite orientar la interpretación para explicar fenómenos sociales y culturales dentro de la historia de las mentalidades, sin mayor temor a equivocarse.

Metodología de las Ciencias Humanas II - Los pasos de la investigación: El sexo y sus representaciones

"Así como al jinete, si quiere permanecer sobre el caballo, a menudo no le queda otro remedio que conducirlo a donde este quiere ir, también el yo suele trasponer en acción la voluntad del ello como si fuera la suya propia."

(Sigmund Freud)

"La transposición así cumplida del libido de objeto en libido narcisista conlleva manifiestamente, una resignación de las metas sexuales, una desexualización y , por lo tanto, una suerte de sublimación."

(Freud)

A. Estudio de un caso concreto

"Le mot Dieu n'a pas de sens pour moi, mais je le restitue au mystère, pas au néant."

(René Magritte)

Dentro de la problemática de la metodología de las ciencias humanas, nos parece que es útil volver sobre el cuadro *La chambre d'écoute* (1952) de Magritte (ya estudiado en nuestro artículo sobre "Magritte"), ya que nos plantea varios elementos importantes para entender cómo funciona el proceso intelectual detrás de la interpretación.

Ya no volveremos con detenimiento sobre dicha interpretación, ya que la expusimos en el artículo correspondiente (arriba citado). Nos interesa aquí mostrar el proceso deductivo y emprender una valoración de su validez, dentro del marco establecido de las ciencias.

Es importante, en este sentido, recordar lo que representa el cuadro: un cuarto, que tiene una ventana que da a la parte izquierda del lienzo, y dentro del cual está una manzana verde tan enorme que pega contra las paredes.

Recordemos que nuestra interpretación son que se trata de la representación simbólica del feto en el útero.

a.1. El modelo

"C'est à très juste titre que Freud a fait porter sa critique sur le rêve. Il est inadmissible, en effet, que cette part considérable de l'activité psychique (puisque, au moins de la naissance de l'homme à sa mort, la pensée ne présente aucune solution de continuité, la somme des

moments de rêve, au point de vue temps, à ne considérer même que le rêve pur, celui du sommeil, n'est pas inférieure à la somme des moments de réalité, bornons-nous à dire : des moments de veille) ait encore si peu retenu l'attention. L'extrême différence d'importance, de gravité, que présentent pour l'observateur ordinaire les événements de la veille et ceux du sommeil, a toujours été pour m'étonner. C'est que l'homme, quand il cesse de dormir, est avant tout le jouet de sa mémoire, et qu'à l'état normal celle-ci se plaît à lui retracer faiblement les circonstances du rêve, à priver ce dernier de toute conséquence actuelle, et à faire partir le seul "déterminant" du point où il croit, quelques heures plus tôt, l'avoir laissé: cet espoir ferme, ce souci. Il a l'illusion de continuer quelque chose qui en vaut la peine. Le rêve se trouve ainsi ramené à une parenthèse, comme la nuit"

(André Breton, *Manifeste du surréalisme*, 1924)

El primer paso metodológico es averiguar un modelo, que, en general, corresponde a los antecedentes: lo hallamos, sin embargo, en una obra posterior del pintor, titulada: *El Hijo del Hombre* (1964), la cual, a su vez, representa un personaje

de saco gris con bombín (tipo recurrente en las pinturas de Magritte), cuyo rostro es indefinible (elemento también recurrente en su obra), aquí porque su rostro se esconde (o es reemplazado) por una manzana verde que ocupa todo el espacio de los ojos a la boca pasando por la nariz, siendo que asumimos que esta manzana en el aire esconde los rasgos del sujeto, o bien que esa manzana conforma su fisonomía.

Por otro lado, se sabe de sobremanera que los surrealistas, por ende Magritte, se basaron en sus obras en el principio freudiano explicado en *La interpretación de los sueños* (1900), donde el autor explica cómo, en la actividad subconsciente al acción durante el período donde dormimos, el espíritu representa mediante el sueño objetos derivados de lo que nos preocupa durante el día. Los tres principios claves de la interpretación de los sueños son así, para Freud: la sustitución, la derivación y la superposición. Así, en el sueño, todos los personajes, según Freud, representan partes de la personalidad del soñador (lo que corresponde al concepto de sustitución). De la misma forma, los procesos de derivación y superposición sirven a la mente para sortear sus propios miedos y represión, sustituyendo objetos (en general opuestos) a los deseados. Vemos cómo en el arte abstracto, y más concretamente en lo que hemos definido en varias ocasiones ya como abstracción temática se produce un fenómeno similar, en el que el tema es reemplazado por el motivo, y donde, perdiendo fuerza el carácter convencional del tema (que

desaparece), toma, por contraparte, fuerza el motivo en su simbología tradicional (sobre esta problemática y la utilización de la teoría freudiana de *La interpretación de los sueños* para acercarse a un análisis cultural del arte abstracto como parte de la historia de las mentalidades, v. nuestra introducción, titulada: "... *O de cómo se puede introducir una pera en una botella de aguardiente...* - *Prolegómenos al estudio de los nicaragüenses ArteFacto*", a nuestro libro *Los ArteFactos en Managua*, 2001).

a.2. El corpus

*"Le mot Dieu n'a pas de sens pour moi, mais je le restitue
au mystère, pas au néant."
(René Magritte)*

De ahí se puede crear un *corpus*: la manzana es un símbolo de significado conocido y permanente, al menos en el ámbito judeo-cristiano: es la manzana del pecado original (por el juego de palabras entre el nombre latín: "*malum*" - que dará "*mela*" en italiano y "*mar*" en rumano - y el "*mal*": también "*malum*" en latín).

a.3. La reproducibilidad y la predicción (*predictivity*) en la función de utilidad (*utility función*)

"Les titres des tableaux ne sont pas des explications et les tableaux ne sont pas des illustrations des titres."

(René Magritte)

De lo mismo, el título de *El Hijo del Hombre* es muy significativo, ya que, tradicionalmente, es dado a Jesús, porque él mismo se lo atribuye casi 80 veces (en particular, ante sus acusadores, Mt., 26, 64: "*Jesús le dijo: Tú lo has dicho; y además os digo, que desde ahora veréis al Hijo del Hombre sentado a la diestra del poder de Dios, y viniendo en las nubes del cielo.*"). Y así aparece: "*69 fois dans les synoptiques: 30 fois dans Matthieu, 14 fois dans Marc et 25 fois dans Luc*" (Jacques Buchhold, "*Jésus ou l'énigme du Fils de l'homme - Enquête sur les synoptiques*", *Théologie évangélique*, vol. 1, n° 2, 2002, p. 23 y nota 1 p. 23). Pero es también un nombre que remite, concretamente, o literalmente, a la generación humana en sí. De hecho, este concepto de "*hijo del hombre*" refiere al estrecho vínculo entre Cristo como redentor del pecado original (en particular al verter su sangre y con la bajada al Limbo, muy claramente representada por la iconografía desde los bizantinos) y Adán, padre de la humanidad y causa, con Eva, del Pecado y la consecutiva maldición sobre toda su descendencia, que somos:

""Le Fils de l'homme" est l'appellation désignant l'être humain, pour le différencier de la divinité, mais aussi de

l'animal (Nombres 23:19, Job 25:6, Psaume 8:5, Esaïe 51:12), l'ange Gabriel s'adressant à Daniel terrassé par l'effroi lui dit ".... Fils de l'homme !" (Daniel 8:17).

Dans les Évangiles, Le Seigneur lui-même se nomme ainsi 78 fois "Fils de l'homme, Fils d'homme." En choisissant un tel titre le Christ ne veut pas seulement affirmer sa fraternité avec les hommes, ou insister sur sa condition humaine, car à même temps il revendique constamment les attributs de la divinité (Luc 5:24).

Jésus Il a opté pour une appellation qui le définit comme le représentant type de l'humanité (le dernier Adam, le second homme), venu du ciel, tandis que le premier vient de la terre (1 Corinthiens 15:45, 47) Le chef de la nouvelle race sauvé par son sacrifice (Romains 5:12-19). Le Christ est appelé Fils de l'homme en rapport à toute la race, tandis que Fils de David est son nom juif et Fils de Dieu en son nom divin.

Jésus emploie constamment le titre de Fils de l'homme à propos de sa mission. S'identifiant aux hommes perdus, Il vient les chercher e les sauver (Luc 19:10), Il donne sa vie comme une rançon de plusieurs (Marc 10:45). Comme tel, il est livré aux mains des pécheurs, crucifié, enseveli et ressuscité (Matthieu 12:40, 20:18, 26:2), il reviendra ainsi avec son corps glorifié de juger et pour régner (Matthieu 24:30, 39; 25:31, Apocalypse 1:13-16)." (<http://salvatore->

De hecho:

"1. Premièrement, alors que, selon les synoptiques, Jésus a toujours une grande réticence à s'appliquer publiquement des titres messianiques (Messie, Fils de David, Fils de Dieu), à trente neuf différentes reprises, il se désigne par l'expression «le Fils de l'homme» (ho huios tou anthrôpou).

2. Deuxièmement, malgré ce fait, personne, dans les évangiles (y compris celui de Jean), ne s'adresse à Jésus en l'appelant «Fils de l'homme», alors que plusieurs, démons ou humains, l'apostrophent ou le désignent au moyen des titres Fils de David, Messie ou Fils de Dieu. L'expression Fils de l'homme n'apparaît que sur les lèvres du Seigneur.

3. Mais, troisièmement, il y a plus troublant encore: Jésus n'est plus désigné par cette expression qu'une seule fois en dehors des évangiles, par Étienne, en Actes 7.56. Comment expliquer cette absence d'une christologie du Fils de l'homme en dehors des évangiles alors que les autres désignations de Jésus (Messie-Christ, Seigneur, Fils de Dieu) y sont largement exploitées? C'est pourquoi Cullmann estimait qu'avec celle du Serviteur de l'Éternel, la notion du Fils de l'homme était «la plus importante» de

toutes celles qu'il abordait dans sa Christologie du Nouveau Testament." (Buchhold, pp. 21-22)

"L'expression grecque ho huios tou anthrôpou, non usitée en grec hellénistique, traduit l'araméen bar <énâjâ< (avec l'article défini) ou bar <énâj (sans l'article). À l'époque de Jésus, cette expression était couramment utilisée pour désigner «l'homme», «les hommes en général» ou «un homme», et la plupart des exégètes suggèrent que pour l'un ou l'autre logion sur le Fils de l'homme, les rédacteurs des évangiles ont traduit l'araméen littéralement «le Fils de l'homme» là où il aurait plutôt fallu le rendre par «l'homme». Cependant, une telle «méprise» ne concernerait que quelques logia.

Certains auteurs, en revanche, font de la question linguistique la clé de toute juste compréhension du Fils de l'homme dans les synoptiques. À leurs yeux, les logia témoignant d'une influence directe ou indirecte de Daniel 7.13 où il est question d'un être «comme un fils d'homme», «sont un produit de la communauté chrétienne plutôt que de Jésus lui-même». Seuls seraient authentiques, les logia où ho huios tou anthrôpou représente une traduction «erronée» de l'araméen bar 'enasha, expression par laquelle Jésus aurait uniquement cherché à se désigner lui-même et non à se donner un titre." (Ibid., pp. 26-27)

"Cependant, malgré l'intérêt indéniable que représentent ces données vétéro-testamentaires pour une juste compréhension du concept de Fils de l'homme, elles ne peuvent expliquer l'emploi de l'expression elle-même. Pourquoi, en effet, est-il question d'un «Fils de l'homme»? C'est pourquoi un fort courant exégétique, s'appuyant sur le sens de l'expression elle-même, voit un rapport entre le Fils de l'homme et Adam, l'homme primordial ou archétypal, ou l'homme céleste de Philon. C'est ainsi que Cullmann écrit:

Dans le récit biblique, [Philon] distingue deux personnages différents, qui portent l'un et l'autre le nom d'Adam; d'après lui, la Genèse connaît donc deux «premiers hommes». Il fonde cette affirmation sur une interprétation assez arbitraire des deux passages Gen. 1.27 et 2.7. [...] Tout ce que les religions orientales enseignent sur le «premier homme», l'être parfait, le prototype divin de l'humanité, Philon l'applique à l'Adam de Gen. 1.27.

Selon Borsch, en Jésus le mythe de «l'Homme royal» est devenu réalité. Sa «vie... n'a pas seulement été interprétée de manière mythique, mais son inspiration même a été mythique». C'est Dieu qui lui «a donné ce mythe», et Jésus, par sa vie, s'est en quelque sorte «livré à une œuvre de démythologisation» du mythe du Fils de l'homme. Ce

n'est pas l'Église qui lui a ultérieurement appliqué ce titre, mais c'est bien Jésus lui-même qui s'est senti appelé à «agir en tant que Fils de l'homme». C'est pourquoi, après sa résurrection, «il n'y avait plus aucune raison de raconter un mythe sur le Fils de l'homme. On pouvait à présent proclamer au monde l'histoire réelle de Jésus».

Ainsi que le reconnaît Cullmann, «quant à la relation que Jésus a établie entre lui-même en tant que “Fils de l'homme” et le “premier homme”, on ne peut risquer là-dessus que des conjectures». En fait, seul un détour permet d'établir une telle relation. Pour Cullmann, celui-ci passe par le dernier Adam de Paul (1 Co 15.45) et par l'homme céleste de Philon, pour Borsch par les diverses expressions du mythe de l'homme archétypal doublé du roi idéal, véhiculées par le judaïsme ancien, rabbinique et apocalyptique, Philon, la pensée iranienne et païenne, le gnosticisme et d'autres encore. Il ne nous semble, cependant, guère possible d'emprunter de tels détours pour éclairer le sens de l'expression «Fils de l'homme» dans les synoptiques car ils nous conduisent à nous perdre dans l'expression elle-même (l'«Homme») alors que son sens chemine dans les divers logia où elle est employée: ce sont ces logia qui constituent le contexte essentiel qui permet d'en saisir la signification. Or, un élément du contexte doit être relevé: le renvoi à l'Écriture. Ce n'est pas, en effet, à un mythe que nombre des logia se réfèrent,

mais à ce qui «est écrit» (Mt 26.24; Mc 9.12; 14.21; 18.31), ce que suggère aussi le verbe «il faut», employé à plusieurs reprises (Mt 16.21; Mc 8.31; Lc 9.22; 17.25). Un texte, en particulier, paraît jouer un rôle central car plusieurs logia semblent y faire allusion et certains le citent: Daniel 7.13.

Selon les deux logia de Matthieu 24.30 (// Mc 13.26 // Lc 21.27) et 26.64 (// Mc 14.62 // Lc 22.69), les hommes verront «le Fils de l'homme venant sur les nuées du ciel», ce qui est une allusion directe à Daniel 7.13-14 qui dit:

Je regardais dans les visions de la nuit, et voici qu'avec les nuées du ciel venait comme un Fils d'homme (kebar 'enash; LXX: hôs huïos anthrôpou); il arriva jusqu'au Vieillard, et on le fit approcher en sa présence. Et il lui fut donné souveraineté, gloire et royauté: les gens de tous peuples, nations et langues le servaient. Sa souveraineté est une souveraineté éternelle qui ne passera pas, et sa royauté, une royauté qui ne sera jamais détruite (T.O.B.).

Ce «comme un fils d'homme» a été interprété principalement de trois manières. Nombreux sont ceux qui, de nos jours, en proposent une interprétation collective; traditionnellement on y a vu un personnage individuel, le plus souvent identifié au Messie; d'autres, finalement, y voient une figure colectivo-individuelle.

.../...

L'interprétation collective a pour elle la sobriété. Mais nombre d'exégètes, conservateurs ou critiques, jugent qu'un personnage individuel est en cause.

Ainsi, Colpe, spécialiste de la Religionsgeschichte, propose une étude minutieuse des différentes figures mythologiques qui pourraient se situer à l'arrière-plan de celle du Fils de l'homme dans Daniel: le Gayômart perse des Avestas, l'Adapa de la littérature babylonienne, le dieu du soleil égyptien (le dieu âgé Atoum à qui succède le jeune et beau dieu Râ), l'Adam des spéculations juives et l'homme primordial du gnosticisme." (Ibid., pp. 40-43)

a.4. La hipótesis

"Mais nous, qui ne nous sommes livrés à aucun travail de filtration, qui nous sommes faits dans nos œuvres les sourds réceptacles de tant d'échos, les modestes appareils enregistreurs qui ne s'hypnotisent pas sur le dessin qu'ils tracent nous servons peut-être encore une plus noble cause. Aussi rendons-nous avec probité le « talent » qu'on nous prête. Parlez-moi du talent de ce mètre en platine, de ce miroir, de cette porte, et du ciel si vous voulez."

(André Breton, Manifeste du surréalisme, 1924)

Basándonos en estas evidencias, podemos asumir que el hijo del hombre representa la versión "colectiva" de la interpretación del concepto de "*Hijo del Hombre*" (evocada por Buchhold, *ibid.*, p. 42):

"Aux yeux de nombreux exégètes contemporains, l'interprétation collective est la plus naturelle. En effet, les versets 18, 22 et 27 de Daniel 7 appliquent ce qui est dit du personnage «comme un fils d'homme» du verset 14, au «peuple des Saints du Très-Haut». Car c'est à ce peuple que sont données «la royauté, la souveraineté et la grandeur de tous les royaumes» (v. 27) et ceux-ci «posséderont la royauté pour toujours et à tout jamais» (v. 18). Par ailleurs, les trois premières bêtes, qui représentent des royaumes, sont toutes «comme» (ke) un lion, un ours ou un léopard (v. 4, 5, 6), et l'aspect de la quatrième bête est si terrifiant que Daniel ne peut la comparer à un animal existant (v. 7). Or, il en va de même pour le personnage qui est «comme (ke) un fils d'homme» (v. 13). Ne doit-on donc pas voir en lui aussi une image littéraire⁴ qui vise à opposer les royaumes «monstrueux et bestiaux» du monde au peuple «humain» des saints du Très-Haut? L'erreur consisterait à confondre une métaphore apocalyptique avec la description d'un être réel: le Fils de l'homme."

No quiere decir esto que Magritte se integre a la elaboración contemporánea de la exégesis sobre el concepto bíblico al que refiere en el título de su obra, sino, más sencillamente, que, al igual que el Bosco en su *hortus deliciarum* (1503-1504), representa a la generación humana, después del Pecado, es decir, sólo que aquí no es por la desmultiplicación de las frutas de muchas semillas (símbolos de fertilidad), como lo hace el Bosco en el panel central de su tríptico, sino por la evocación de la fruta directamente relacionada por la tradición con el Pecado. A la desmultiplicación en el Bosco de las frutas corresponde la única manzana del cuadro de Magritte. Vale la pena recordar que, mientras el Bosco era neerlandés, Magritte era belga, lo que representa otra similitud de mundo y educación.

Al poder identificar, mediante el *corpus* y el modelo, el símbolo de la manzana (el personaje es varón, por ende le pertenece *en propre*, filogenéticamente, la manzana de Adán), lo podemos trasladar, tanto sincrónicamente (el símbolo de la manzana a través del tiempo) como diacrónicamente (en la obra de Magritte) a *La chambre d'écoute*, la cual es una cámara de contensión para esa enorme manzana.

La presencia de la ventana, obviamente, remite a la relación interior-exterior.

El título (*La cámara donde se escucha*, *The Listening room*) acentúa esta relación dentro de una referencia, implícita, y la inversión de lo que se conoce tradicionalmente: aquí es el objeto dentro de la cámara que escucha, mientras que , si bien se dice que los fetos pueden oír, son los padres que son atentos a los ruidos de adentro del útero.

¿Cuál es el proceso metodológico que nos permite aducir que estamos frente a un posible útero? Porque ya sabemos que la manzana representa, tradicionalmente (en el *corpus*) la razón de la creación de la humanidad por culpa del pecado original; y que, en la obra del pintor (el modelo), en *El Hijo del Hombre* está claramente (por el título de la obra, el género del personaje, y su cara tapada por una manzana) identificada con la cuestión teológica.

Esta constatación se amplifica si recordamos que otro retrato en *close-up* en Magritte es el de la famosa *Violación* (1934), anterior a los dos cuadros aquí estudiados, y en el cual se representa a una cara femenina, igualmente (como la del personaje masculino en *El Hijo del Hombre*), indefinible, porque sus rasgos *son los de su género*: la boca es el pubis, los ojos los senos y la nariz el ombligo.

B. El interés del método para la comprensión social

"The mass media serve as a system for communicating messages and symbols to the general populace. It is their function to amuse, entertain, and inform, and to inculcate individuals with the values, beliefs, and codes of behavior that will integrate them into the institutional structures of the larger society. In a world of concentrated wealth and major conflicts of class interest, to fulfill this role requires systematic propaganda."

(Noam Chomsky e Edward S. Herman, *Manufacturing Consent - A Propaganda Model*, Pantheon Books, 1988)

Este análisis, que aparentemente sólo se reduce a intentar entender una obra precisa de un pintor particular, en realidad nos da informaciones sobre el contexto social que la produce: de hecho, en el proceso, la elaboración tanto del modelo como, más generalmente, del *corpus*, implicó

reintegrar o reinsertar la obra - más aún privada de significado consensual o tradicional (es decir, de *tema* reconocible, v. nuestro libro *Iconología*, 2001, y nuestro artículo sobre: "*Abstracción temática y abstracción formal*") - dentro de una línea temporal, sincrónica y diacrónica.

Así, el análisis de la obra de Magritte nos muestra cómo el arte mantiene una permanencia de la simbología tradicional, y cómo expresa la idea que se hace una sociedad de sí misma, así como de sus estructuras mentales y de sus prejuicios, en este caso acerca de lo sexual. Tratándose de la permanencia, en el siglo XX, de la imaginería bíblica dentro del arte abstracto.

b.1. El sexo y la procreación

"Por cierto que en los últimos tiempos llegó a Nuestros oídos, no sin afligirnos con la más amarga pena, la noticia de que en algunas partes de Alemania septentrional, así como en las provincias, municipios, territorios, distritos y diócesis de Magancia, Colonia, Tréveris, Salzburgo y Bremen, muchas personas de uno y otro sexo, despreocupadas de su salvación y apartadas de la Fe Católica, se abandonaron a demonios, íncubos y súcubos, y con sus encantamientos, hechizos, conjuraciones y otros execrables embrujos y artificios, enormidades y horrendas

ofensas, han matado niños que estaban aún en el útero materno, lo cual también hicieron con las crías de los ganados; que arruinaron los productos de la tierra, las uvas de la vid, los frutos de los árboles; más aun, a hombres Y mujeres, animales de carga, rebaños y animales de otras clases, viñedos, huertos, praderas, campos de pastoreo, trigo, cebada Y todo otro cereal; estos desdichados, además, acosan y atormentan a hombres Y mujeres, animales de carga, rebaños y animales de otras clases, con terribles dolores Y penosas enfermedades, tanto internas como exteriores; impiden a los hombres realizar el acto sexual y a las mujeres concebir, por lo cual los esposos no pueden conocer a sus mujeres, ni éstas recibir a aquéllos; por añadidura, en forma blasfema, renuncian a la Fe que les pertenece por el sacramento del Bautismo, y a instigación del Enemigo de la Humanidad no se resguardan de cometer y perpetrar las más espantosas abominaciones y los más asquerosos excesos, con peligro moral para su alma, con lo cual ultrajan a la Divina Majestad y son causa de escándalo y de peligro para muchos."

(Bula de Inocencio VIII, en Heinrich Institor y Jakob Sprenger, Malleus maleficarum, 1486-1487)

En cuanto a la representación de la procreación humana con simbología o sustrato religioso, no sólo se tiene en

el Bosco, anteriormente a Magritte, o en Delvaux, contemporáneamente, por la recurrente evocación en sus pinturas del coito deseado, sino, como lo hemos apuntado muchas veces (entre las cuales en nuestro libro: *Mythanalyse du héros dans la littérature policière (de Dupin, Lupin et Rouletabille aux super-héros de bandes dessinées et de cinéma*, 2004, en el que hallamos reapariciones del tema del cuarto cerrado del engendramiento demoníaco medieval a la novela policíaca contemporánea), desde la representación medieval de las tentaciones demoníacas (v. nuestro artículo: "Introduction à l'étude des tentations de saint Antoine", *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, 4, invierno de 1994, pp. 10-15) hasta el cinema contemporáneo: *Rosemary's Baby* (1968, Roman Polansky); *Wicker Man* (2006, Neil LaBute); *Children of Men* (también del 2006, Alfonso Cuarón); *Ultraviolet* (siempre del mismo año 2006, Kurt Wimmer); *Babylon A.D.* (2008, Mathieu Kassovitz); etc.

b.2. Analogía

*"La incapacidad
para tolerar
la ambigüedad es
la raíz de todas
las neurosis."*

(Freud)

Siendo la procreación demoníaca la contraparte de la cuestión de la virginidad, es decir, del mal uso del cuerpo femenino como receptáculo, o objeto (la Virgen María del *Himno Akathista* como "*muro infranqueable*", v. por ej. nuestro artículo sobre "*Casa*").

Si bien se nos puede oponer que el método de las Ciencias humanas es, entonces, la analogía, o acercamiento de objetos similares entre el estudiado y los comparables (de ahí el peso original del comparatismo en todas estas nacientes Ciencias humanas) responderemos: a) que es este principio que, desde Descartes, ha marcado los avances científicos de las ciencias prácticas (v. nuestro artículo sobre "*El objeto de las ciencias*"); b) que la analogía es un elemento central de las ciencias aplicadas en sus procesos para evitar teorías prejuiciadas o "*biases*"; c) que, como lo hemos dicho en otras ocasiones, el *corpus* es, para las Ciencias humanas, el único elemento que, si se usa adecuadamente, no se modifica por la interpretación (es decir, *a posteriori*, como ocurre en las ciencias aplicadas), pero sí corresponde al modelo propuesto por la mayor similitud (es decir, lo valida, aunque sea mal dicho, *a priori*, pero dejémoslo así por ahora - entiéndase que la interpretación no lo cambia pero, en el mejor de los casos, como creen ciertos politólogos y economistas norteamericanos, lo puede predecir, estamos hablando de fenómenos sociales, y, en la más mínima, restringida, de las

premisas, lo puede explicar, lo que validaría la interpretación si ésta se puede ampliar a los objetos y las obras del mismo grupo, permitiendo su análisis en base a la misma hipótesis deductiva -).

b.3. Rancheras y rol de los sexos en la vida íntima

*"Me desprecias porque vivo en barrio pobre
Tú bien sabes que es herencia del destino
No he podido conquistar nada en el mundo
Ni los sueños que tuve desde niño
Tú has vivido todo el tiempo en la opulencia
Pero nunca haz conocido un buen cariño"*
(Cornelio Reyna, "Barrio pobre")

*"Yo soy el aventurero,
El mundo me importa poco
Cuando una mujer me gusta,
Me gusta a pesar de todo.*

*Me gustan...:
Las altas y las chaparritas,
Las flacas, las gordas y las chiquititas,
Solteras y viudas y divorciaditas,
Me encantan las chatas de caras bonitas."*
(Pedro Fernández, "El Aventurero")

Por otra parte, el estudio de las letras de las canciones rancheras y/o norteñas, y en general de las canciones *pop* latinoamericanas, revelan una similar permanencia de los papeles clásicos dentro del ámbito matrimonial o de pareja: las temáticas de las canciones de los varones son centralmente dos: a) el desprecio sufrido por un hombre del pueblo por no ser rico o no poder darle a la muchacha todo lo que quisiera; b) el pedido de perdón a la mujer por haberla traicionada con otra. La temática de las canciones de mujeres es centralmente una: el otorgar o no el perdón (y en general no hacerlo) por haber sido traicionada.

Esta simple constatación nos muestra bien cómo los papeles clásicos perduran en la sociedad, revelados en sus expresiones populares:

El hombre es el que provee, pero por ende es también el que caza, el que propone, lo que conlleva asimismo un inconveniente: su papel de cazador lo lleva a siempre querer conquistar.

El papel de la mujer es el, pasivo, de ser o no traicionada, de aceptar o no entregarse según la fuerza del amor que se le presenta, medida ésta en función de los regalos del novio.

La mujer sigue teniendo, entonces, un papel pasivo, mientras el hombre tiene un rol particularmente activo, en todas las etapas de la relación: en la conquista (es quien se

propone, no hay canciones femeninas de propuestas a un varón), en la vida de pareja (es el que tiene que subvenir a las necesidades de ambos en la relación), en la separación (mediante la traición, ya que sigue siendo mujeriego).

El único poder de la mujer es este, supremo, de corresponderle o no al varón, y muchas veces burlarse de él, haciéndole creer que acepta darse, cuando no es cierto.

Así, las dos puntas de la relación de género son, según las canciones populares: el engaño (de la mujer hacia el varón, previo a la realización y el consumo del acto matrimonial) y el desengaño (del varón hacia la mujer, posterior al consumo de la relación sexual y de la relación mongámica).

b.4. La lógica social y su representación simbólica y fantasiosa

"Las mujeres son capaces de fingir un orgasmo, pero los hombres pueden fingir una relación entera."

Sharon Stone

De ahí se origina, lógicamente, este hecho que, de otra forma, cuesta entender, que revela el chiste popular: mientras el hombre quiere cambiar de mujer, la mujer quiere cambiar al hombre (con quien está).

De hecho, por lo anterior, está claro: el papel extremadamente, y exclusivamente activo otorgado al varón en

todo el proceso, por oposición a la pasividad de la mujer, a quien sólo le toca ofrecerse (o darse, sigue siendo un objeto de deseo, por ende una mercancía, un producto que se obtiene, siendo el hombre, por conquistador y después proveedor el sujeto de la relación, a nivel económico), provoca que, una vez conquistado, la mujer busque reprimir sus instintos de conquista (según dice también el sentido popular, engordándole), al igual que, buscando preservar su exclusividad sobre la propiedad recién adquirida, el hombre, sea socialmente (el velo en los países musulmanes), o individualmente (obligar la esposa a quedarse en casa, hacerla cambiar las minifaldas que lo atrajeron a pantalones o faldas largas, evitar que se pinte de forma llamativa), quiere coartar a la mujer.

Así la mujer necesita cambiar al varón, más en cierto sentido que el varón a la mujer, ya que, y esto más aún en los países latinoamericanos contemporáneos, la mujer se queda muchas veces en la casa, mientras el varón es (cuando está) quien mantiene al hogar.

Por lo que vemos cómo la sociedad intenta mantener a la fuerza una relación monogámica no funcional para nadie, dentro de la reproducción de modelos asumidos por la propaganda, no orientada por alguna instancia, sino floja del sentir popular y sus canciones.

De hecho, la relación matrimonial como relación de propiedad es la que hace que, en la mayoría de los casos en

que se ha pretendido crear colectividades donde se comparte todo, se termina en general, muy rápido, por un apoderamiento exclusivo por el líder de todas las mujeres de los miembros, sin importar su edad ni su estatuto (esposa o hija). Los ejemplos son a la vista, bien reseñados, y numerosos, de Raël y sus Raelianos a David Koresh y sus Adventistas Davidianos del Séptimo Día en Waco.

La forma más evidente en que el arte ha reproducido este sentimiento del hombre de represión, de ser reducido por la mujer es, desde la antigüedad, la imagen del dios o del héroe humillado por varios años y feminizado (Aquiles vestido de mujer para evitar ir a la guerra a Troya, que le llevaría a la muerte; Hércules en casa de Ónfales; Ulises, olvidándose a sí misma en la isla de Circe; Aristóteles cabalgado por Filis), hasta el cinema contemporáneo, tanto por la representación de la idéntica humillación varonil ante la mujer (*El ángel azul*, 1930, Josef von Sternberg) como por la del ángel caído que se corta las alas por el amor de una mujer (*Der Himmel über Berlin*, 1987, de Wim Wenders, reinterpretado en *City of Angels*, 1998, de Brad Silberling, e invertido por Luc Besson en su filme del 2005: *Angel-A*).

C. Conclusión

"Another reason for the heavy weight given to official sources is that the mass media claim to be "objective" dispensers of the news. Partly to maintain the image of objectivity, but also to protect themselves from criticisms of bias and the threat of libel suits, they need material that can be portrayed as presumptively accurate. This is also partly a matter of cost: taking information from sources that may be presumed credible reduces investigative expense, whereas material from sources that are not prima facie credible, or that will elicit criticism and threats, requires careful checking and costly research."

(Noam Chomsky e Edward S. Herman, *Manufacturing Consent - A Propaganda Model*, Pantheon Books, 1988)

No es que las ciencias humanas tengan un proceso siempre idóneo (tampoco, de hecho, que las prácticas o aplicadas, v. nuestro artículo sobre: "*El objeto de las ciencias*"), en muchas ocasiones nos hemos peleado contra su falta de seriedad (v. nuestras introducciones a nuestros libros: *Iconología; Essais d'iconologie filmique*, 2001; *Origines littéraires de la pensée contemporaine XIXe-XXe siècles; Mythes*; todos del 2001; así como nuestros libros: *Les Rois Nus (The Naked Kings - TNK) - Où va l'université française?*, igualmente del 2001; y *L'Affaire Elizabeth Tessier: une question de méthode - Et autres écrits*, 2004).

Pero hay medios de objetivizar su procedimiento, y de confirmación de sus pruebas. Lo han demostrado las distintas corrientes del comparatismo (Freud en psicología; Erwin Panofsky en historia del arte; Dupuis, F. Max Müller, J. G. Frazer y Pierre Saintyves en mitología comparada, folclor y sociología; Georges Dumézil y Roland Barthes en sémiología; Marx y Engels en filosofía, política y economía), y, personalmente, hemos dedicado buena parte de nuestra labor investigativa a demostrarlo (desde nuestra tesis doctoral sobre *Roland Barthes et la théorie esthétique*, hasta nuestro libro: *Arturo Andrés Roig y el problema epistemológico*, 1997, y nuestro artículo: "*Del placer del texto al placer de la lectura y la interpretación*", aka "*Del placer del texto y la interpretación*", *Albatros Viajero*, 2007, pp. 23-30).

¿Por qué la teoría?

1. La noche del 26 de junio del 2012, el Presidente Hugo Chávez se quejaba en el canal TV Venezuela, en una rueda de prensa, de la falta de transparencia de los E.U., quienes vendieron a Venezuela aviones y tanques, pero no quieren venderles los respuestos, en particular citó el problema de los cartuchos de las sillas eyectables. Este problema no se presentaría si Venezuela, en lugar de comprar máquinas afuera (aviones y tanques, satélite,...) tuviera ingenieros capaces de construirlos. Ningún país puede ser soberano comprando toda su tecnología.
2. En la primera parte *"Naturaleza de la ciencia; diferencia entre la ciencia y la experiencia"* del Libro Primero de *La Metafísica* (980a-993a), Aristóteles escribe:

"En los hombres la experiencia proviene de la memoria. En efecto, muchos recuerdos de una misma cosa constituyen una experiencia. Pero la experiencia al parecer se asimila casi a la ciencia y al arte. Por la experiencia, progresan la ciencia y el arte en el hombre. La experiencia, dice Polus, y con razón, ha

creado el arte; la inexperiencia marcha a la aventura. El arte comienza, cuando de un gran número de nociones suministradas por la experiencia, se forma una sola concepción general que se aplica a todos los casos semejantes. Saber que tal remedio ha curado a Calias atacado de tal enfermedad, que ha producido el mismo efecto en Sócrates y en muchos otros tomados individualmente, constituye la experiencia; pero saber, que tal remedio ha curado toda clase de enfermos atacados de cierta enfermedad; los flemáticos, por ejemplo, los biliosos o los calenturientos, es arte. En la práctica la experiencia no parece diferir del arte, y se observa que hasta los mismos que sólo tienen experiencia consiguen mejor su objeto que los que poseen la teoría sin la experiencia. Esto consiste en que la experiencia es el conocimiento de las cosas particulares, y el arte, por lo contrario, el de lo general. Ahora bien, todos los actos, todos los hechos se dan en lo particular. Porque no es al hombre al que cura el médico, sino accidentalmente, y sí a Calias o Sócrates o a cualquier otro individuo que resulte pertenecer al género humano. Luego si alguno posee la teoría sin la experiencia, y conociendo lo general ignora lo particular en él contenido, errará muchas veces en el tratamiento de la enfermedad. En efecto, lo que se trata de curar es al individuo. Sin embargo, el conocimiento y la inteligencia, según la opinión común, son más bien patrimonio del arte

que de la experiencia, y los hombres de arte pasan por ser más sabios que los hombres de experiencia, porque la sabiduría está en todos los hombres en razón de su saber. El motivo de esto es que los unos conocen la causa, y los otros la ignoran.

En efecto, los hombres de experiencia saben bien que tal cosa existe, pero no saben porqué existe; los hombres de arte, por lo contrario, conocen el porqué y la causa. Y así afirmamos verdaderamente que los directores de obras, cualquiera que sea el trabajo de que se trate, tienen más derecho a nuestro respeto que los simples operarios; tienen más conocimiento y son más sabios, porque saben las causas de lo que se hace; mientras que los operarios se parecen a esos seres inanimados que obran, pero sin conciencia de su acción, como el fuego, por ejemplo, que quema sin saberlo. En los seres inanimados una naturaleza particular es la que produce cada una de estas acciones; en los operarios es el hábito. La superioridad de los jefes sobre los operarios no se debe a su habilidad práctica, sino al hecho de poseer la teoría y conocer las causas. Añádase a esto, que el carácter principal de la ciencia consiste en poder ser transmitida por la enseñanza. Y así, según la opinión común, el arte, más que la experiencia, es ciencia; porque los hombres de arte pueden enseñar, y los hombres de experiencia no. Por otra parte, ninguna de las acciones sensibles constituye a nuestros ojos el verdadero saber,

bien que sean el fundamento del conocimiento de las cosas particulares; pero no nos dicen el porqué de nada; por ejemplo, nos hacen ver que el fuego es caliente, pero sólo que es caliente.

No sin razón el primero que inventó un arte cualquiera, por encima de las nociones vulgares de los sentidos, fue admirado por los hombres, no sólo a causa de la utilidad de sus descubrimientos, sino a causa de su ciencia, y porque era superior a los demás. Las artes se multiplicaron, aplicándose las unas a las necesidades, las otras a los placeres de la vida; pero siempre los inventores de que se trata fueron mirados como superiores a los de todas las demás, porque su ciencia no tenía la utilidad por fin. Todas las artes de que hablamos estaban inventadas, cuando se descubrieron estas ciencias que no se aplican ni a los placeres ni a las necesidades de la vida. Nacieron primero en aquellos puntos donde los hombres gozaban de reposo. Las matemáticas fueron inventadas en Egipto, porque en este país se dejaba un gran solaz a la casta de los sacerdotes.

Hemos asentado en la Moral la diferencia que hay entre el arte, la ciencia y los demás conocimientos. Todo lo que sobre este punto nos proponemos decir ahora, es que la ciencia que se llama Filosofía es, según la idea que generalmente se tiene de ella, el estudio de las primeras causas y de los principios.

Por consiguiente, como acabamos de decir, el hombre de experiencia parece ser más sabio que el que sólo tiene conocimientos sensibles, cualesquiera que ellos sean; el hombre de arte lo es más que el hombre de experiencia; el operario es sobrepujado por el director del trabajo, y la especulación es superior a la práctica. Es, por tanto, evidente que la Filosofía es una ciencia que se ocupa de ciertas causas y de ciertos principios."

3. De hecho, la experiencia no se transmite, porque es la aplicación concreta de principios generales a objetos particulares (*"En la práctica la experiencia no parece diferir del arte, y se observa que hasta los mismos que sólo tienen experiencia consiguen mejor su objeto que los que poseen la teoría sin la experiencia. Esto consiste en que la experiencia es el conocimiento de las cosas particulares, y el arte, por lo contrario, el de lo general. Ahora bien, todos los actos, todos los hechos se dan en lo particular. Porque no es al hombre al que cura el médico, sino accidentalmente, y sí a Calias o Sócrates o a cualquier otro individuo que resulte pertenecer al género humano. Luego si alguno posee la teoría sin la experiencia, y conociendo lo general ignora lo particular en él contenido, errará muchas veces en el tratamiento de la enfermedad."*).

4. De ahí la necesidad de conocer *prácticamente* su objeto, para poder dominarlo. Lo de que carece muchas veces el Tercer Mundo, enfocándose en las infraestructuras, las cuales no sirven si no existe el personal competente para hacerlas funcionar, repararlas, y mejorarlas. Lo dice muy claramente Enrique de Marchena, Ex-presidente de la Asociación Nacional de Hoteles y Restaurantes de República Dominicana, y presidente de la firma regional Central Law, en una entrevista dada a Lucydalia Baca Castellón ("“*Toda deuda hay que pagarla*”", *La Prensa*, 26/6/2012):

"Nosotros muchas veces en nuestros países, en el caso de la inversión pública, privilegiamos la inversión en infraestructura y todas las áreas materiales, y descuidamos el área de educación."

5. Ahora bien, lo que pasó en la Cuba castrista (dónde las empresas fueron nacionalizadas, pero desaprovechadas y quebraron), y está pasando en Venezuela, tiene directamente que ver con la pregunta: ¿quién hace funcionar las máquinas? Lo responde, nuevamente, Aristóteles:

"En efecto, los hombres de experiencia saben bien que tal cosa existe, pero no saben porqué existe; los hombres de arte, por lo contrario, conocen el porqué y la causa... En los seres inanimados una naturaleza particular es la que produce cada una de estas acciones; en los operarios es el hábito. La superioridad de los jefes sobre los operarios no se debe a su habilidad práctica, sino al hecho de poseer la teoría y conocer las causas. Añádase a esto, que el carácter principal de la ciencia consiste en poder ser transmitida por la enseñanza. Y así, según la opinión común, el arte, más que la experiencia, es ciencia; porque los hombres de arte pueden enseñar, y los hombres de experiencia no. Por otra parte, ninguna de las acciones sensibles constituye a nuestros ojos el verdadero saber, bien que sean el fundamento del conocimiento de las cosas particulares; pero no nos dicen el porqué de nada; por ejemplo, nos hacen ver que el fuego es caliente, pero sólo que es caliente.

No sin razón el primero que inventó un arte cualquiera, por encima de las nociones vulgares de los sentidos, fue admirado por los hombres, no sólo a causa de la utilidad de sus descubrimientos, sino a causa de su ciencia, y porque era superior a los demás."

6. Hacen funcionar las máquinas no los operativos, pero los ingenieros, no los que a diario tienen la tarea de

utilizarlas sin saber realmente cómo y porqué funcionan (*"En efecto, los hombres de experiencia saben bien que tal cosa existe, pero no saben porqué existe; los hombres de arte, por lo contrario, conocen el porqué y la causa. Y así afirmamos verdaderamente que los directores de obras, cualquiera que sea el trabajo de que se trate, tienen más derecho a nuestro respeto que los simples operarios; tienen más conocimiento y son más sabios, porque saben las causas de lo que se hace; mientras que los operarios se parecen a esos seres inanimados que obran, pero sin conciencia de su acción, como el fuego, por ejemplo, que quema sin saberlo."*), sino los que las crean y modifican (*"el hombre de experiencia parece ser más sabio que el que sólo tiene conocimientos sensibles, cualesquiera que ellos sean; el hombre de arte lo es más que el hombre de experiencia; el operario es sobrepujado por el director del trabajo, y la especulación es superior a la práctica."*).

7. El problema es entonces (lo que, de nuevo, pasó en Cuba, y está pasando en Venezuela) la ausencia total de una ciencia endógena, que pueda retomar y perfeccionar, para no decir proponer y crear nuevas técnicas, nuevos saberes, y nuevas competencias. Así,

cuando se van las zonas francas, o son sacadas del país, quedan las instalaciones, pero como en *Tintin au pays des Soviets* (1929-1930, Hergé), como fachadas de cartón para esconder la ausencia interna de toda actividad real.

8. Es el tema, de hecho por alguna razón será, que, aunque sin entenderlo totalmente los que lo han desarrollado en sus implicaciones (porque, precisamente, provienen de un mundo donde se habla de ciencia endógena, pero, careciendo de ella, no se sabe exactamente lo que puede convocar ideológica y prácticamente el concepto), ha sido uno de los fundamentos del discurso latinoamericanista desde los años 1960:

"En América Latina, los estudios sociales de la ciencia y la tecnología potenciaron la visión de un orden científico mundial bajo un esquema centro- periferia donde las categorías desarrollo, dependencia, ciencia endógena y exógena, jugaron un papel principal.

Cabe mencionar la obra compilada por Jorge A. Sábato "El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia – tecnología – desarrollo - dependencia", que recoge lo mejor de la producción intelectual sobre el tema en los años 60 y primer lustro de la década de los 70. Los problemas originados alrededor de la deuda externa, las

dictaduras militares, la década perdida de los 80 y el impacto del neoliberalismo hicieron disminuir esta tradición, con excepción de algunos centros en Chile, Brasil, Méjico, y personalidades aisladas de otros países." (José Lázaro Hernández Gil y Araceli Díaz Vilar, "Ciencia y contexto. ¿hacia la emancipación o la dominación?", *Estudios Prospectivos - Revista Digital del Proyecto Milenio*, No 3, 2007, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, UNAM, México).

Acerca de los procesos de recepción y de producción

"Completando así la intención durkheimiana, Mauss liberó a la antropología de la falsa oposición, introducida por pensadores como Dilthey y Spengler, entre la explicación en las ciencias físicas y la explicación en las ciencias humanas. La indagación de las causas concluye en la asimilación de una experiencia, pero ésta es a la vez externa e interna. La famosa regla de "considerar a los hechos sociales como cosas" corresponde a la primera etapa de la investigación, a la segunda le corresponde probar. Discernimos ya la originalidad de la antropología social:

consiste —en lugar de oponer la explicación causal a la comprensión— en descubrir un objeto que sea a la vez objetivamente muy lejano y subjetivamente muy concreto y cuya explicación causal pueda fundarse sobre esta comprensión, que no es, para nosotros, más que una forma suplementaria de prueba. Una noción como la de empatía nos inspira una gran desconfianza, por lo que implica de irracionalismo y de misticismo adosados. Formulando una exigencia de prueba adicional imaginamos al antropólogo más bien según el modelo del ingeniero, que concibe y construye una máquina por medio

de una serie de operaciones racionales: hace falta sin embargo que funcione, la certidumbre lógica no basta. La posibilidad de ensayar sobre sí la experiencia íntima del otro no es más que uno de los medios disponibles para obtener esta última satisfacción empírica, de la que las ciencias físicas y las ciencias humanas sienten paralelamente la necesidad: menos una prueba, quizás, que una garantía."

(Claude Lévi-Strauss, *Elogio de la Antropología*, Lección inaugural dictada en el Collège de France el 5 de enero de 1960 al hacerse cargo de la Cátedra de Antropología social, Buenos Aires, Caldén, 1976, p. 9)

A raíz del debate en torno al tema de nuestro trabajo sobre "*El objeto de las ciencias*", queremos especificar nuestro sentir, basado en la experiencia y la práctica investigativa, así como en la lectura de los otros investigadores de ciencias humanas, respecto del quehacer, las metas y los límites de dichas ciencias. Incluyendo respecto de su relación epistemológica con el ámbito, abordado en el artículo citado, de las ciencias aplicadas o "*exactas*".

1. TODA CIENCIA SE OCUPA DE SU OBJETO

En primera instancia, repitemos, especificándolo, el punto de partida de nuestro trabajo anterior: toda ciencia se ocupa de su objeto.

Tomando en cuenta que las ciencias se aplican siempre a un objeto concreto, según una orientación propia de una meta propuesta, la cual define una metodología de aproximación general, esto es lo que distingue las ciencias entre sí. Ejemplos concretos y significativos son:

En las ciencias técnicas o aplicadas, la diferencia entre la física y la química. En realidad, ambas se dedican al estudio de la materia, sin embargo la física se dedica al estudio particular de la materia y la energía así como de las leyes a las cuales ambas son sujetas (leyes de la resistencia, leyes del movimiento como la aceleración y la inercia, etc.), mientras que la química estudia la materia y su composición, enfocándose en sus transformaciones, de ahí el desarrollo, en particular, de la química orgánica. Retomamos un bien ejemplo de esta diferencia desde una definición dada en los *chats* de debates de Yahoo:

"Por ejemplo si un auto se mueve éste no se transforma en nada solo sigue las leyes del movimiento, como aceleración, inercia, etc, y esto será física.

Si quemo (combustión) un poco de papel, este dejará de ser papel y se transformará en carbón y bióxido de carbono y esto será un fenómeno químico."

Otra distinción entre física y química es que la primera, que abarca la astronomía, es la más antigua ciencia, mientras la segunda es de estudio reciente, evolución de la alquimia tras la

Primera Revolución química de 1733, basada, a partir de los trabajos del llamado "*padre de la química moderna*" Antoine Lavoisier, en la comprensión de la Ley de conservación de la materia y de la teoría de combustión del oxígeno.

Finalmente, mientras la química se interesa al mundo molecular de las partículas, los átomos y las orbitales, campo de la química cuántica, que, utilizando la mecánica cuántica y la teoría cuántica de campos, describe matemáticamente el comportamiento fundamental de la materia a escala molecular, la física abarca tanto la física atómica y molecular y la física de partículas o de altas energías como la astrofísica. La biofísica, ciencia interdisciplinaria, que utiliza los principios generales de la física para entender propiedades biológicas, desde la estadística y la probabilística de la mecánica cuántica, es otro ámbito de derivación, como la química cuántica, de aplicaciones físicas utilizadas en química.

Un fenómeno similar se encuentra entre las matemáticas, que estudian de patrones en las estructuras de entes abstractos y en las relaciones entre ellas, y la geometría, rama de las matemáticas que estudia idealizaciones del espacio: puntos, rectas, planos, polígonos, poliedros, curvas y superficies.

De la misma manera, en las ciencias humanas, la antropología se distingue de la sociología, similares en su

objeto (el estudio del hombre), en su orientación tienen diferencia notables en el aspecto metodológico: en primera instancia, los antropólogos suelen estudiar grupos distintos a los de su propia procedencia, en general grupos primitivos, mientras los sociólogos se dedican más al estudio de su propio grupo de procedencia, concentrándose en temas sociales. Por otra parte, mientras la antropología integra elementos de biología, lingüística, arqueología, e historia cultural, la sociología utiliza mejor las herramientas estadísticas.

La etnología, llamada en Inglaterra Antropología social, es, según Claude Lévi-Strauss (*Anthropologie structurale*, 1958, chap. XVII), el primer paso, de recopilación de los datos, mientras la antropología es la que organiza y analiza estos datos.

Hay, asimismo, distintas disciplinas que se ocupan del estudio del arte: la historia del arte, la estética, la sociología del arte, la psicología del arte, la semiótica.

La historia del arte, que se subdivide en dos grandes grupos: el formalista, y el iconológico, que se encarga de integrar las producciones artísticas para comprender la evolución de las mentalidades.

La estética se interesa a las macro-categorías del gusto, como la belleza, la fealdad, etc.

La sociología del arte se dedica a abordar los procesos de recepción de las obras en cada época.

La psicología del arte estudia los sustratos psicológicos, y también patológicos, en las producciones de los grandes pintores como de los enfermos mentales.

La semiótica, rama de los estudios literarios, intenta crear puentes entre el estudio literario y artístico.

2. LOS ERRORES EN LAS CIENCIAS NO IMPLICAN SIEMPRE LA INVALIDEZ DEL MÉTODO

Así, vemos que un mismo objeto puede tener distintas vías de aproximación, sin que se invalide la metodología de una más que de otra ciencia. La aplicación del método a cierta característica del objeto es lo que define la orientación de las ciencias, tanto en el ámbito de las ciencias prácticas como humanas.

Por otra parte, en nuestro trabajo sobre *"El objeto de las ciencias"*, hemos planteado la unidad metodológico fundamental entre las ciencias (compilación-comparación-comprobación).

Ahí también hemos recordado los debates entre las escuelas tradicionales (más estrictamente comparatistas) y el estructuralismo. En particular, mencionamos los debates contra Erwin Panofsky. Autores reconocidos, como Daniel Arasse, de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales E.H.E.S.S. de París, han dedicados varios libros a encontrar errores en las demostraciones de Panofsky. Si bien no han

sido muchas las que pudo hallar, vale la pena recordar que hay todavía más que se podrían evocar: la no interpretación del simbolismo del polígono de la *Melencolia I* de Dürero; el no reconocimiento en esta obra del caldero de las brujas en el segundo plano; la rápida interpretación de *La Bacanal de los Adrianos* como una referencia a Filostrato, sin mayor atención a las figuras tiradas en el suelo (femenina en el primer plano, masculina en el fondo).

Sin embargo, la crítica a un error de reconocimiento no implica *obligatoriamente* un error de metodología. De hecho, en los casos precisos evocados, viene de lo que le falta al estudioso ciertos elementos de reconocimiento iconográficos, tal como lo plantea el mismo Panofsky en la "Introducción" a sus *Ensayos sobre Iconología* (1939).

Es cierto que las críticas repetidas de Marx y sus seguidores a la filosofía y su idealismo vienen del hecho de que es necesario siempre que la ciencia se aplique a un objeto para que su procedimiento pueda ser válido, o, al menos, validado. Ahora bien, sabemos de sobra que muchas veces la técnica filosófica es inmanente: el intelectual se pregunta sobre un tema, y busca sacar, desde sus adentros, respuestas sin necesidad de apoyo externo.

Sin embargo, esta técnica no es la más común de las ciencias humanas, aún cuando éstas siguen padeciendo mucho de este enfoque (en particular respecto del estudio de

412 | La Investigación en la Enseñanza de la
Arquitectura

producciones simbólicas, que nos remiten, forzosamente, a sentimientos y emociones internos: el arte, la literatura, el cinema, la música, etc.).

No obstante, vale especificar que, precisamente, como lo hemos dicho, las mismas ciencias que abordan estas manifestaciones buscan herramientas adecuadas (aún si no siempre las hallan) y procedimientos externos, tal como lo vemos con el caso de la sociología del arte, que, rehusándose a concebir el sentido interno (que deja a la iconología y la semiología) de las obras busca su significado en los fenómenos de recepción (por el público, las galerías, los compradores y mecenas,...), cuantificables éstos.

Finalmente, ya hemos visto en nuestro trabajo sobre *"El objeto de las ciencias"* que las ciencias prácticas tienen estos mismos problemas, o similares, de consenso y elaboración de muestras (sea, como en los casos de oposición a las tesis del calentamiento global o del cáncer provocado por el tabaco por razones de intereses corporativos, sea, como en los casos de las teorías de cuerdas vs. la de la gravedad cuántica de bucles, o de los posibles momentos y formas del Big Bang, por razones de elaboraciones conceptuales inductivas sin pruebas para respaldar una más que otra).

Lo que, no sólo quiere decir que la ciencia no es verdad pura o absoluta, sino estado de conocimientos en un momento dado, y que la ciencia es a menudo más inductiva

que deductiva, más prospectiva que aplicada, también que avanza por errores más que por aciertos (ver el caso de los Curie o de la bomba atómica), pero además que su procedimiento parte siempre de la duda y se orienta siempre a una muestra significativa.

3. PROCESOS DE PERCEPCIÓN VS. PROCESOS DE PRODUCCIÓN

Sin embargo, es cierto que, reduciéndonos al ámbito de las ciencias humanas, el estudio de los procesos de recepción, en la que la mayoría de las corrientes actuales se han enfocado (desde la sociología del arte hasta la semiótica), que da un papel central al espectador como creador de sentido (Umberto Eco), tienen un peligro, que es perder de vista que son los procesos de producción los que orientan las producciones simbólicas y las determinan en sus características ideológicas.

Sin duda, se podría plantear la pregunta de si no hay, a cierto nivel, un interés de difundir estas teorías receptivas para encubrir los procesos de ideologización.

Casos concretos y directamente perceptibles se ven en el cinema norteamericano, dónde los debates más serios y cruciales, acerca de la libertad individual y colectiva, se ven, como lo estudió Noam Chomsky en las producciones de masa, pero sin tener desgraciadamente seguidores dignos de

ser nombrados, tachados por la ideologización popular mediante la aceptación por normalización audiovisual de la reducción de los derechos humanos o la imposición del discurso dominante por las sociedades más poderosas de producción. Citemos:

1. En películas como *Anger Management* (2003, Peter Segal) o *Due Date* (2010, Todd Phillips) se asume la peligrosidad de hablar de explosivos o terroristas en los aviones, así que se justifica cómicamente la limitación de la libertad de expresión en los vuelos norteamericanos.
2. En *Get the Gringo* (2012, Adrian Grunberg) y *El Gringo* (2012, Eduardo Rodriguez), el muro de separación entre E.U. y México adquiere valor de hecho de por sí, pretexto de partida para la narración, asociado con la evocación de la corrupción de la policía mexicana.
3. En *WarGames: The Dead Code* (2008, Stuart Gillard), *Unthinkable* (2010, Gregor Jordan), *Safe House* (2012, Daniel Espinosa) - dándose la casualidad que son dos actores negros: Samuel L. Jackson (*Unthinkable*) y Denzel Washington (*Safe House*), actor por otra parte conocido por ser políticamente comprometido, que encarnan los personajes principales de estas películas ética y políticamente representativas de una sociedad

coercitiva y dictatorial a quien no le importa reducir las libertades de sus concudadanos -, así como en numerosas películas y series televisivas de los años 2000, se asume una sociedad en que es natural perder sus derechos civiles por ser sospechado de terrorismo.

4. Desde la época de la guerra fría, los relatos de espías, y hasta hoy, con las emblemáticas figuras de Jason Bourne y del reinventado protagonista (ya no Jim Phelps de las dos series televisivas, vuelto traicionero en el primer filme de 1996 de Brian De Palma, sino Ethan Hunt) de la serie de películas *Misión: Imposible*, se nos ha acostumbrado, transversalmente, a asumir (como, de hecho, en *No Way Out* de 1987 de Roger Donaldson, *The Pelican Brief* de 1993 de Alan J. Pakula, *Enemy of the State* de 1998 de Tony Scott, o *Mercury Rising* también de 1998 de Harold Becker) que hay una razón de Estado más allá del entendimiento común, y que se tiene que asumir, por bien o por mal, como parte integrante de nuestro sistema político general.
5. Dentro de este sistema dominado por designios más allá de nuestro entendimiento como simples ciudadanos, tanto los juegos videos como las películas, implementaron la imagen de una sociedad regida por fuerzas armadas militares que tienen el poder y hasta el deber de intervenir con extrema fuerza en nuestra vida

diaria para nuestro propio bien (*Aliens* de 1986 de James Cameron, *The Silence of the Lambs* de 1991 de Jonathan Demme, *The Siege* de 1998 de Edward Zwick, *Resident Evil* de 2002 de Paul W. S. Anderson y *Resident Evil: Apocalypse* de 2004 de Alexander Witt, *I Am Legend* de 2007 de Francis Lawrence, *The Mist* también del 2007 de Frank Darabont). De ahí la imagen ahora recurrente de los SWAT entrando en casas por cualquier razón, como si se desplazarán para asuntos de lo más doméstico.

**Acerca de si, en la elaboración de sus procesos
académicos, la Institución tiene el derecho de soñar un
estudiante ideal**

"Toda juventud es inquieta. El impulso hacia lo mejor sólo puede esperarse de ella: jamás de los enmohecidos y de los seniles. Y sólo es juventud la sana e iluminada, la que mira al frente y no a la espalda; nunca los decrepitos de pocos años, prematuramente domesticados por las supersticiones del pasado: lo que en ellos parece primavera es tibieza otoñal, ilusión de aurora que es ya un apagamiento de crepúsculo. Sólo hay juventud en los que trabajan con entusiasmo para el porvenir; por eso en los caracteres excelentes puede persistir sobre el apeñusarse de los años.

Nada cabe esperar de los hombres que entran a la vida sin afiebrarse por algún ideal; a los que nunca fueron jóvenes, paréceles descarriado todo ensueño. Y no se nace joven: hay que adquirir la juventud. Y sin un ideal no se adquiere. Los idealistas suelen ser esquivos o rebeldes a los dogmatismos sociales que los oprimen. Resisten la tiranía del engranaje nivelador, aborrecen toda coacción, sienten el peso de los honores con que se intenta domesticarlos y hacerlos cómplices de los intereses creados, dóciles-maleables, solidarios, uniformes en la común mediocridad.

Las fuerzas conservadoras que componen el subsuelo social pretenden amalgamar a los individuos, decapitándolos; detestan las diferencias, aborrecen las excepciones, anatematizan al que se aparta en busca de su propia personalidad."

(José Ingenieros, *El hombre mediocre*, 1913, Introducción "La moral de los idealistas. III. Los temperamentos Idealistas.")

A. Premisas y planteamiento teórico del problema abordado

Es un hecho relevante el problema que enfrenta cualquier institución educativo como reto a la hora de plantearse no sólo su quehacer, como hecho general y teórico, sino sus planes de estudios como partes concretas y organizativas de dicho quehacer.

En este proceso de reflexión y elaboración aparecen tareas nuevas, o repetitivas (según el programa, su amplitud, su nivel de complejidad y exigencia, finalmente según su novedad - es así más estático un programa de historia para una clase de secundaria, dónde la principal meta tiene que ver con ¿cómo transmitir de forma pertinente un conocimiento dado a un grupo de alumnos no obligatoriamente preocupados por datos históricos?, a sabiendas por otra parte de la poca necesidad que del mismo tendrán posteriormente, fuera del ámbito del aula, que un programa de universidad dónde los problemas

pedagógicos se transmutan en preocupaciones epistemológicas, éticas y, más generalmente, discursivas acerca de la transmisión de conocimientos pero más aún en el reporte de estados de investigaciones mediante el cual se supone no sólo se enseña, sino se preparan pasos hacia el futuro, tanto en ciencias humanas, con su peso en la sociedad y sus ideologías, como en las ciencias aplicadas, con su utilidad directa -), en este proceso de reflexión y elaboración, decíamos, se plantean problemas, por cierto de distintas índoles, pero también, muy específicamente, relacionados con la pertinencia del programa, su orientación y necesidad hacia y para la sociedad, pero además, ante todo (lo anterior pudiendo considerarse como metas, no como proceso académico), de adecuación entre el programa (y sus pretensiones o metas) por una parte y el público estudiantil al que está destinado por otra.

Esta dualidad implícita, pero real, entre un público concreto, al que se pretende transmitir conocimientos y aptitudes, y planes de estudios que se elaboran, no primogenéticamente, en el aula ni desde los estudiantes, sino desde los conocimientos y las habilidades nuevas que se pretenden problematizar y dar a adquirir, crea, por ende, una división previa a la labor educativa, que se origina, precisamente, en su afán por hacer mejor las cosas, pero teniendo en cuenta un público cuyas metas y a veces capacidades son más limitadas en el tiempo y el espacio.

Aclaremos esta idea: mientras la institución vive encerrada sobre sí misma, y proponiéndose estrategias (con metas parcialmente reproductivas: es decir, una vez aprobado un plan de estudio está previsto para darse por lo menos algunos años) a largo plazo, orientadas a la superación del conocimiento humano y de la especie, el estudiante, o la mayoría de ellos, que no pretenden quedarse en el mundo universitario, quieren, más pragmáticamente, graduarse y, con su diploma en mano, obtener un mejor empleo que siendo simples bachilleres. Es también decir que, mientras la institución (si no es privada y no pretende a más que al clientelismo) no tiene fines de lucro, pero sí fines cognoscitivos y técnicos, el estudiante tiene fines muchas veces exclusivamente laborales.

Nuestra pregunta es, consecutivamente, doble: primero ¿cómo adecuar estas dos necesidades, sin perder la primera (de la institución)?, lo que, a menudo, desgraciadamente, ocurre (citamos en Nicaragua el simple hecho de que no existe casi ninguna carrera que no sea con fines en primera instancia laborales, no hay, o las hay escasamente y más que todo para el inglés o por insistencia de las Embajadas relacionadas como en el caso del francés, carreras de idiomas; no hay carreras de historia del arte, o de filosofía, ésta siendo una mera carrera de servicio en la UNAN, y para seminaristas, es decir, para personas que se

van a dedicar a la teología, y asimismo dentro de su pensum particular, en la UCA).

Segundo ¿es debido para la institución, cuando examina su porvenir y se crea nuevas expectativas y nuevos planes, hacerlo fuera de la realidad estudiantil (con sus debilidades, concretamente en Nicaragua: las enormes lagunas heredadas de la secundaria, el iletrismo), y soñando planes en función de un estudiante ideal?

Aunque pareciera, por lo anterior, que nuestra respuesta vaya a ser negativa, queremos, al contrario, adelantar que será positiva. El punto de esta conferencia es demostrar, hasta donde se puede, el por qué de nuestra respuesta afirmativa.

B. Enseñanza y violencia: un punto de partida y una reflexión metodológica

B.1. El proceso educativo como violencia y las consecuencias de esta constatación

Mucho se pregunta hoy en día²⁹ sobre el problema de la violencia en el sistema educativo, pasando por alto una

²⁹V. Juan Manuel Moreno Olmedilla, "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, No 18: "Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación", Septiembre-Diciembre 1998, pp. 189-204: artículo orientado en gran parte a los casos alemanes y holandeses de "bullying" o acoso entre alumnos; el conjunto de los artículos de la *Revista Iberoamericana de Educación*, No 37: "Violencia en la escuela I", Enero-Abril 2005, y No 38: "Violencia en la escuela II", Mayo-Agosto 2005;

realidad básica: el contexto del sistema educativo, al igual y más que cualquier otro tal vez (si se exceptúa el ejército y el servicio nacional), es violento y promueve la violencia, por una serie de razones obvias: es un sistema, por esencia, represivo (dónde se premia o castiga al alumno según el grado de satisfacción del maestro, epónimo de la sociedad), y de competencia (entre alumnos, dentro y fuera del aula de clase: dentro, mediante la atribución de premios y castigos; fuera, mediante el proceso de crianza compartida, que, en la sociedad humana como en los demás conjuntos animales, provoca juegos en los que cada quien asume un lugar, y donde se va configurando el líder y el sumiso).

Sin embargo, Juan Manuel Moreno Olmedilla³⁰ (1998) no lo deja totalmente callado, al enumerar las "*variables*" de la violencia escolar (la califica como "*variables ajenas a la*

Temas de actualidad, Número especial sobre Educación y Violencia Escolar, Noviembre-diciembre, 2007, Publicación electrónica preparada por la Unidad de Extensión y Publicaciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: sobre la violencia escolar en Chile y en América Latina; Brendan O'Malley, *La educación víctima de la violencia armada*, División de Coordinación de las Prioridades de las Naciones Unidas en el campo de la Educación - Sector de Educación de la UNESCO, 2007: sobre la violencia extrema contra docentes, estudiantes y escuelas en Afganistán, Colombia, Iraq, Myanmar, Nepal y Tailandia; Marco Antonio Villalta Páucar, Eugenio Saavedra, María Teresa Muñoz, "*Pasado a llevar*". *La violencia en la educación media municipalizada*", *Estudios Pedagógicos*, XXXIII, No 1, 2007, pp. 45-62: sobre la violencia entre estudiantes de 13-14 años en Chile; G.R. Murillo y F. Almánzar, "*Empeora la violencia escolar en Florida - Unos 35,916 actos violentos registrados*", Noticias Univision 23 Online, 20/11/2008; Matías Rótulo, "*La violencia en la educación es un tema pedagógico antes que policial*", *La Red 21*, 5/9/2012, entrevista con María Simon, Ministra de Educación de Uruguay.

³⁰Moreno Olmedilla, op. cit., p. 196.

escuela", pero el punto E no lo es), de los cuales queremos citar las siguientes:

"C: Los modelos violentos que los estudiantes ven —y aprenden— en su propia familia y en su más inmediato entorno sociocomunitario. En este conjunto de variables habría que incluir de forma explícita la influencia del grupo de iguales.

D: La violencia que los alumnos sufren dentro de su familia y en su entorno comunitario.

E: El hecho de que los centros educativos, en especial los de enseñanza secundaria, se han mantenido casi siempre al margen de las dimensiones no académicas de la educación (desarrollo moral, integración social, etc.); al haber olvidado los procesos interpersonales implícitos en la convivencia a, se encuentran ahora con graves dificultades para articular una respuesta educativa ante el comportamiento antisocial o, simplemente, los problemas de convivencia en general."

Es tan importante el proceso de competencia que, no sólo reproduce la violencia social, y eventualmente intrafamiliar, sino que define y maximiza el poder de cada elemento dentro del grupo, como si existiera, dentro del espacio del recinto educativo al margen del poder de las autoridades de éste. Lo vemos en el caso concreto de la

violencia de género que, también, adquiere su punto de partida en la escuela, como lo apuntan los estudios³¹.

Lo expresa así Raquel Flores Bernal³² (2005):

"A medida que se resuelven las dificultades de integración de las mujeres en la educación, el problema pasa a ser, no el de «cuántas mujeres estudian, sino el de cuál es la calidad de la educación y cuál el ambiente de estudio». Los obstáculos que encuentran las mujeres en el sistema educativo, más allá de la posibilidad de acceder o no a éste, son: los estereotipos presentes en el material educativo, y la segregación en la orientación vocacional (la cual afecta también a la participación de las mujeres en el progreso científico tecnológico y en la educación técnica).

Si bien existen escasas diferencias formales en los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con el contenido sexista de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del profesorado con sus alumnas, lo que constituye un currículo oculto que

³¹V. Carlos Lomas, "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad", *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 83-101; y Raquel Flores Bernal, "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida", *Revista Iberoamericana de Educación*, No 38, op. cit., pp. 67-86.

³²Flores Bernal, *ibid.*, citamos aquí la suficientemente explícita "Síntesis" del artículo, p. 67.

reproduce roles y concepciones discriminatorias de la mujer."

B.2. Creación de competencia y violencia relacional en los procesos educativos: ¿son fenómenos negativos? ¿Son conciliables?

Esta premisa, de concientización desde la academia de que cualquier intercambio entre el docente (o la institución) por una parte y el alumno o estudiante por otra es siempre una relación violenta (¿quien tiene el derecho a juzgarme, decirme lo que valgo o no?), nos adentra a nuestro problema general. De hecho, es un decepcionado aspirante francés a profesor de secundaria, Mickaël Fonton³³ (2010) quien nos da la pauta para entender la raíz del problema, cuando define la "Pedagogía" tal como se las enseñaron en las capacitaciones de formación a docentes (la traducción es nuestra):

"Tuve la suerte de escaparme de los ahora célebres "aprendientes" (alumnos), "espacio de socialización" (curso), "instrumento escriptuario" (lápiz) y otras perlas de la novlengua educativa. Los formadores de los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de los Maestros) no son menos fieles a los principios generales dictados por los investigadores en ciencias de la educación que citan abundantemente - en particular su "maître à penser",

Philippe Meirieu. "Cuando los saberes no son respuesta a nada, no hay que extrañarse de que se conviertan en fracasos", es lo que les he oído argumentar. Inútil de suscribirse a la idea, forzosamente simplista, de que basta con aprender y aplicar. Son los alumnos que deben construir su propio saber.

El formador me pide cómo pienso hacerles participar en mis cursos. Antes de cada punto del programa, pienso preguntarles sobre el tema, escuchar sus propuestas y contestar a su pregunta para seguir la clase. Grave error. «Lo que es triste, dice el formador, es que, ahí, el profe asesta su verdad" - y esto, no es admitido.

Otra sesión trata de la noción de evaluación, obligatoriamente delicada. Una pasante propone deslizar una pregunta-trama en un texto de examen. La inconsciente! La formadora brinca, un suspiro irónico en los labios: "Una trampa? Usted quiere hacerle trampa a sus alumnos? Es que acaso está Usted aquí para trillarlos?" Antes de agregar, en dirección de todos los pasantes: "Extender notas no debe ser su objetivo: no es proíbido imaginar una clase donde todo el mundo tendría un promedio de 15 (sobre 20)!" Y un poco más tarde todavía: "Si un alumno obtiene una nota de 2, póngale 6, así evitarán aplazarlo, le dará la esperanza de que lo puede lograr." O también esta frase, al límite de lo

³³Mickaël Fonton, "Pourquoi je ne serai pas prof", *Valeurs actuelles*, 28/1/2010.

absurdo: "Eviten las preguntas a las que el alumno no puede contestar si no conoce la respuesta... finalmente si puede encontrarse bloqueado por el desconocimiento de un término o de una fórmula..." En resumen, la regla es simple: "La evaluación debe ser valorizante para el alumno.""

El fondo del problema referenciado por Fonton es claramente el mismo que nos preocupa aquí: por un lado, el sistema de evaluación es penoso, pero necesario para comprobar los aprendizajes de material nuevo; por otro, la realidad del alumno dista mucho, siempre, de lo que se le pide: no sólo porque no sabe, lo que es lógico, lo que se supone está ahí para aprender, sino porque, además, no siempre está en capacidad de aprenderlo.

La respuesta oficial, ya lo apuntábamos, a este dilema, es la dada por los formadores según Fonton: no pedirles cosas que no sepan o a las que no pueden responder.

Pero enseguida aparece una serie de interrogantes, entre las cuales la más acuciosa: ¿en tal caso, de qué sirve el trabajo docente, y, más aún, la institución educativa en sí? Dicho de otra forma, más puntual: ¿cuál es o cuál pretende ser su papel en la sociedad, si no es el, secular, de informar y de enseñar?

B.3. Los modelos no directivos y la fe en el género humano: ¿implica la igualdad de oportunidad una identidad de naturaleza entre todos y una obligación de metas para cada uno?

Los modelos de pedagogía no directiva o libertaria, del modelo anarquista de La Ruche (1904-1917) de Sébastien Faure, que, en base a una alimentación sana y al contacto con la naturaleza, pretendía, dentro de los principios cooperativos fourianos, lograr una educación general, con orientación técnica y comercial, a la contemporánea Summerhill School (creada en 1921) de Alexander Sutherland Neill, que, en base a Rabelais (y el lema de su Abbaye de Thélème en el *Gargantua*, 1534-1535, cap. LVII: "*Fay ce que voudras*"), Rousseau y Wilhelm Reich, se enfocaba en una educación en la felicidad y la convivencia, el amor y la libertad absoluta, en la que se contemplaban como fundamentos educativos: la libre elección de la asistencia a clases, la asamblea como órgano de gestión y la ausencia de exámenes, estos modelos, como lo vemos, se orientan a la educación primaria y secundaria.

Debemos reconocer, porque todos lo hemos podido constatar en nuestra vida y experiencia propias, que la mayoría de los conocimientos (la mayoría, por no decir la totalidad, muertos) recibidos en estos dos momentos de vida escolar, por su inutilidad total o casi completa en la vida diaria adulta, se nos olvidaron.

Lo que nos impone citar la famosa frase de Édouard Herriot (*Notes et Maximes*, 1961): "*La cultura, es lo que nos queda cuando hemos olvidado todo lo demás*" (la traducción es nuestra).

Confesamos que nos costó tiempo entender (o creer entender) esta frase que gustaba de decir a menudo nuestro padre. Pero, ya crecido, y pasado el tiempo de la universidad (*Los años de ilusión*, para parafrasear a A.J. Cronin), nos apareció su significado con mayor claridad (más aún por nuestra formación de historiador del arte, es decir de las mentalidades, y su oposición con la carrera propiamente dicha de historiador a secas): la cultura, en cuanto enumeración de conocimientos muertos (entiéndase aprendidos, pero sin que tengan un peso concreto ni una razón de existir más allá de la imposición que de ellos se nos hace), no perdura. Pero sí, el conocimiento comprensivo de objetos analizados con un fin concreto, y que nos llevaron a una solución precisa. Ejemplo de ello, nunca pudimos retener fechas de guerras, imperios o reinados de memoria, pero sí crean para nosotros sentido ciertas fechas que, por ello, nunca se nos han olvidado (321, 1453, 1492, 1776, 1789, 1821). Más allá del evidente peso simbólico que, por cada región del planeta actual, tienen varias de estas fechas, corresponden a momentos claves en cambios y evoluciones para el pensamiento humano y sus épocas (en particular, y respectivamente, pasaje de la antigüedad a la

edad media, de la edad media a la modernidad, y de la modernidad a la contemporaneidad).

En este sentido, tiene razón Meirieu: *"Cuando los saberes no son respuesta a nada, no hay que extrañarse de que se conviertan en fracasos"*, citado por Fronton. Pero, volvemos a decirlo: estamos ahí hablando del período de primaria y secundaria, donde la mayor parte de los conocimientos adquiridos a la fuerza (en física, biología, matemática, lenguas, economía, filosofía) o actividades (deportes, música, artes, trabajos manuales), pretenden, originalmente, sacar de cada quien sus habilidades naturales, pero la institución educativa, muchas veces, desvirtuó este concepto, asumiendo, *"sin querer queriendo"*, que la igualdad de derechos a recibir educación implicaba una identidad de personalidad, por ende de posibilidades.

Ahora bien, es suficiente citar a José Ingenieros (1913), para ver el doble error que implica esta afirmación:

"Son modestos (los mediocres), por principio. Pretenden que todos lo sean, exigencia tanto más fácil por cuanto en ellos sobra la modestia, desde que están desprovistos de méritos verdaderos. Consideran tan nocivo al que afirma las propias superioridades en voz alta como al que ríe de sus convencionalismos suntuosos. Llamam modestia a la prohibición de reclamar los derechos naturales del genio, de la santidad o del heroísmo. Las únicas víctimas de esa

falsa virtud son los hombres excelentes, constreñidos a no pestañear mientras los envidiosos empañan su gloria. Para los tontos nada más fácil que ser modestos: lo son por necesidad irrevocable; los más inflados lo fingen por cálculo, considerando que esa actitud es el complemento necesario de la solemnidad y deja sospechar la existencia de méritos pudibundos. Heine dijo: "Los charlatanes de la modestia son los peores de todos". Y Goethe sentenció: "Solamente los bribones son modestos". Ello no obsta para que esa reputación sea un tesoro en las mediocracias. Se presume que el modesto nunca pretenderá ser original, ni alzará su palabra, ni tendrá opiniones peligrosas, ni desaprobará a los que gobiernan, ni blasfemaré de los dogmas sociales: el hombre que acepta esa máscara hipócrita renuncia a vivir más de lo que permiten sus cómplices. Hay, es cierto, otra forma de modestia, estimable como virtud legítima: es el afán decoroso de no gravitar sobre los que nos rodean, sin declinar por ello la más leve partícula de nuestra dignidad. Tal modestia es un simple respeto de sí mismo y de los demás. Esos hombres son raros; comparados con los falsos modestos, son como los tréboles de cuatro hojas. Fracados hay que se creen genios no comprendidos y se resignan a ser modestos para complacer a la mediocracia que puede transformarlos en funcionarios; y son mediocres, lo mismo que los otros, con más la cataplasma de la modestia sobre las úlceras de su

mediocridad. En ellos, como sentenció La Bruyère, "la falsa modestia es el último refinamiento de la vanidad". La mentira de Tartarín es ridícula; pero la de Tartufo es ignominiosa."³⁴

Según Ingenieros, esta modestia (que implica la identidad entre todos³⁵), proviene de lo siguiente:

³⁴José Ingenieros, *El hombre mediocre*, cap. II . "La mediocridad intelectual. II. Los estigmas de la mediocridad intelectual."

³⁵Véase, sin embargo, la contraparte de lo mismo, en la aguda *Farce de la Sorbonne* de René Benjamin, París, Fayard, 1921, pp. 9-13: "Aux yeux de beaucoup d'esprits, qui traînent des convictions comme de vieilles habitudes, la Sorbonne reste une des gloires de la France. C'est un fétichisme qui me surprend, car ma mémoire ne garde de mes passages dans cette maison-mère de l'Université, que des images sans aucun sérieux.

Du lycée où l'on m'instruisit, c'est-à-dire où je transcrivais sur des cahiers ce qui était imprimé dans mes livres, on m'expédia pour la première fois à la Sorbonne vers mes quinze ans, afin que je prisse part à ce qu'on appelait pompeusement le Concours Général. J'en revois tous les détails avec Texactitude qu'ont les souvenirs de nos grands étonnements. Rendez-vous à sept heures du matin, rue Saint-Jacques, devant la Tour universitaire qui ressemble à celle de la gare du P.-L.-M. Là s'assemblaient les meilleurs élèves des meilleurs lycées. Ils parlaient fort, brandissaient des dictionnaires importants; ils me choquaient tous par leurs échanges de vanités; et je me trouvais soudain une sympathie secrète pour les cancrenes, si modestes.

Puis, sur le seuil de la Faculté paraissait le groupe de nos censeurs. Chacun de nous, à l'appel de son nom, passait devant le sien, qui lui remettait un droit d'entrée d'un geste si digne que, pour ma part, j'en restais stupide et le cœur battant. Je montais avec peine les six étages menant à la salie du Concours... Ouf! On atteignait les combles!... Là, des maîtres nous désignaient gravement une table. Nous étalions nos papiers; nous sortions un déjeuner froid, car l'épreuve devait durer jusqu'au milieu de l'après-midi... Silence... Trois coups de règle... Et un Monsieur, toujours vieux et toujours triste, décachetait un vaste pli, duquel, solennellement, il tirait non pas un ordre de mobilisation générale, mais une simple et ridicule version latine, revue par l'Académie de Paris, complètement indéchiffrable, ou encore quelque plaisanterie historique, anatomique, philosophique, de ce genre-ci : *Le règne de Marie Stuart. — La*

"Platón, sin quererlo, al decir de la democracia: "es el peor de los buenos gobiernos, pero es el mejor entre los malos", definió la mediocracia.../... Siempre hay mediocres. Son perennes. Lo que varía es su prestigio y su influencia. En las épocas de exaltación renovadora muéstranse humildes, son tolerados; nadie los nota, no osan inmiscuirse en nada. Cuando se entibian los ideales y se reemplaza lo cualitativo por lo cuantitativo, se empieza

Vessie. — Des particularités de l'idée générale. Ceci énoncé, commençait le temps douloureux, quatre, six, huit heures, de bâillements, de langueur, d'ennui mortel et... de jalousie à voir des pions qui ne faisaient que se promener et lire sur nos épaules avec des moues avantageuses.

Alors, par rage, il m'arrivait d'être imbécile à dessein et, d'une plume satanique, d'écrire exprès ce qui me semblait le plus impersonnel, le plus pédagogique, le plus servilement exact dans les souvenirs que j'apportais de mes cours. Et je jure — je jure sur la tête du Recteur, de l'ancien et du nouveau, — que chaque fois que j'eus ces pensées mauvaises, j'obtins de y Aima mater qu'est l'Université, mention ou accessit. En sorte que le Concours Général devint à bref délai une source de joies pour mon esprit, et qu'à dix-huit ans, lorsqu'il s'agit d'aller suivre toute une année les cours de la Sorbonne, j'abordai cette épreuve avec de l'allégresse dans l'humeur.

Ce fut pourtant une triste année, mais qui s'acheva par une libération réjouissante. Je ne connus que de pauvres maîtres: M. Lanson qui, pour féconder nos cerveaux, dictait, des heures entières, de la bibliographie; M. Gourbaud, qui traduisait les textes avec l'intelligence toute vive d'un dictionnaire; M. Gazier et M. Lafaye, si encuistrés ceux-là, qu'ils étaient intolérables les jours de mélancolie, mais bouffes les matins de beau temps. — J'eus la chance que le seul homme d'esprit de la Faculté, Emile Faguet, me fit passer mes examens. Il me posa trois questions, auxquelles, lui-même, répondit coup sur coup; et il se mit avec contentement une note favorable, grâce à laquelle je fus nommé je ne sais quoi ès-lettres.

A la prière de ma famille, je me rendis au Secrétariat pour y demander mon diplôme. Ce lieu spécial était habité par M. Uri, ours sans usages, qui jouit encore, même à l'étranger, d'un renom d'impolitesse assez étendu."

a contar con ellos. Aperciíbense entonces de su número, se mancornan en grupos, se arrebañan en partidos. Crece su influencia en la justa medida en que el clima se atempera; el sabio es igualado al analfabeto, el rebelde al lacayo, el poeta al prestamista. La mediocridad se condensa, conviértese en sistema, es incontrastable.../..."³⁶

"El progresivo advenimiento de la democracia, permitiendo la igualdad de los demás, ¿ha dificultado la culminación de los mejores? Es indiferente que se trate de monarquías o de repúblicas; el siglo XIX comenzó a unificar la esencia de los regímenes políticos, nivelando todos los sistemas, aburguesándolos.

Un pensador eminente glosó esta verdad: la mediocracia no tolera las excepciones ilustres. Si el genio es un soliloquio magnífico, una voz de la naturaleza en que habla toda una nación o una raza, ¿no es un privilegio excesivo -se pregunta- que uno ahueque la voz en nombre de todos? La democracia reniega de tales soberanos que se encumbran sin plebiscitos y no aducen derechos divinos.../...

Sería una verdad inconcusa, definitiva, si el devenir igualitario fuese una orientación natural de la historia y si, en caso de serlo, se efectuase con ritmo permanente, sin tropiezos. Y no es así. No lo ha sido nunca; ni lo será,

³⁶Ibid., cap. VII "La mediocracia. I. El clima de la mediocridad."

según parece. La naturaleza se opone a toda nivelación, viendo en la igualdad la muerte; las sociedades humanas, para su progreso moral y estructural, necesitan del genio más que del imbécil y del talento más que de la mediocridad. La historia no confirma la presunción igualitaria: no suprime a Leonardo para endiosar a Panza ni aplasta a Bertoldo para adorar a Goethe. Unos y otros tienen su razón de vivir, ni prospera el uno en el clima del otro. El genio en su oportunidad, es tan irremplazable como el mediocre en la propia; mil, cien mil mediocres no harían entonces lo que un genio. Cooperan a su obra los idealistas que les preceden o siguen; nunca los conservadores, que son sus enemigos naturales, ni las masas rutinarias, que pueden ser su instrumento, pero no su guía."³⁷

Ésta es la idea central del libro *El hombre mediocre* de Ingenieros, que plantea desde la "Introducción"³⁸:

"Ningún Dante podría elevar a Gil Blas. Sancho y Tartufo hasta el rincón de su paraíso donde moran Cyrano, Quijote y Stockmann. Son dos mundos morales, dos razas, dos temperamentos: Sombras y Hombres. Seres desiguales

³⁷ *Ibid.*, cap. VII "La mediocracia. V. La aristocracia del mérito."

³⁸ *Ibid.*, Introducción "La moral de los idealistas. III. Los temperamentos Idealistas."

no pueden pensar de igual manera. Siempre habrá evidente contraste entre el servilismo y la dignidad, la torpeza y el genio, la hipocresía y la virtud. La imaginación dará a unos el impulso original hacia lo perfecto; la imitación organizará en otros los hábitos colectivos. Siempre habrá, por fuerza, idealistas y mediocres."

B.4. El operario, el ingeniero y el inventor según Aristóteles: ¿un modelo ideológico y una guía metodológica para nuestra sociedad contemporánea?

Pensémoslo desde otra perspectiva, es lo mismo que nos dice, siglos antes, Aristóteles, en la primera parte "*Naturaleza de la ciencia; diferencia entre la ciencia y la experiencia*" del Libro Primero de *La Metafísica* (980a-993a):

"En los hombres la experiencia proviene de la memoria. En efecto, muchos recuerdos de una misma cosa constituyen una experiencia. Pero la experiencia al parecer se asimila casi a la ciencia y al arte. Por la experiencia, progresan la ciencia y el arte en el hombre. La experiencia, dice Polus, y con razón, ha creado el arte; la inexperiencia marcha a la aventura. El arte comienza, cuando de un gran número de nociones suministradas por la experiencia, se forma una sola

concepción general que se aplica a todos los casos semejantes. Saber que tal remedio ha curado a Calias atacado de tal enfermedad, que ha producido el mismo efecto en Sócrates y en muchos otros tomados individualmente, constituye la experiencia; pero saber, que tal remedio ha curado toda clase de enfermos atacados de cierta enfermedad; los flemáticos, por ejemplo, los biliosos o los calenturientos, es arte. En la práctica la experiencia no parece diferir del arte, y se observa que hasta los mismos que sólo tienen experiencia consiguen mejor su objeto que los que poseen la teoría sin la experiencia. Esto consiste en que la experiencia es el conocimiento de las cosas particulares, y el arte, por lo contrario, el de lo general. Ahora bien, todos los actos, todos los hechos se dan en lo particular. Porque no es al hombre al que cura el médico, sino accidentalmente, y sí a Calias o Sócrates o a cualquier otro individuo que resulte pertenecer al género humano. Luego si alguno posee la teoría sin la experiencia, y conociendo lo general ignora lo particular en él contenido, errará muchas veces en el tratamiento de la enfermedad. En efecto, lo que se trata de curar es al individuo. Sin embargo, el conocimiento y la inteligencia, según la opinión común, son más bien patrimonio del arte que de la experiencia, y los hombres de arte pasan por ser más sabios que los hombres de experiencia, porque la sabiduría está en todos los hombres en razón de su saber.

El motivo de esto es que los unos conocen la causa, y los otros la ignoran.

En efecto, los hombres de experiencia saben bien que tal cosa existe, pero no saben porqué existe; los hombres de arte, por lo contrario, conocen el porqué y la causa. Y así afirmamos verdaderamente que los directores de obras, cualquiera que sea el trabajo de que se trate, tienen más derecho a nuestro respeto que los simples operarios; tienen más conocimiento y son más sabios, porque saben las causas de lo que se hace; mientras que los operarios se parecen a esos seres inanimados que obran, pero sin conciencia de su acción, como el fuego, por ejemplo, que quema sin saberlo. En los seres inanimados una naturaleza particular es la que produce cada una de estas acciones; en los operarios es el hábito. La superioridad de los jefes sobre los operarios no se debe a su habilidad práctica, sino al hecho de poseer la teoría y conocer las causas. Añádase a esto, que el carácter principal de la ciencia consiste en poder ser transmitida por la enseñanza. Y así, según la opinión común, el arte, más que la experiencia, es ciencia; porque los hombres de arte pueden enseñar, y los hombres de experiencia no. Por otra parte, ninguna de las acciones sensibles constituye a nuestros ojos el verdadero saber, bien que sean el fundamento del conocimiento de las cosas particulares; pero no nos dicen el porqué de nada; por

ejemplo, nos hacen ver que el fuego es caliente, pero sólo que es caliente.

No sin razón el primero que inventó un arte cualquiera, por encima de las nociones vulgares de los sentidos, fue admirado por los hombres, no sólo a causa de la utilidad de sus descubrimientos, sino a causa de su ciencia, y porque era superior a los demás. Las artes se multiplicaron, aplicándose las unas a las necesidades, las otras a los placeres de la vida; pero siempre los inventores de que se trata fueron mirados como superiores a los de todas las demás, porque su ciencia no tenía la utilidad por fin. Todas las artes de que hablamos estaban inventadas, cuando se descubrieron estas ciencias que no se aplican ni a los placeres ni a las necesidades de la vida. Nacieron primero en aquellos puntos donde los hombres gozaban de reposo. Las matemáticas fueron inventadas en Egipto, porque en este país se dejaba un gran solaz a la casta de los sacerdotes.

Hemos asentado en la Moral la diferencia que hay entre el arte, la ciencia y los demás conocimientos. Todo lo que sobre este punto nos proponemos decir ahora, es que la ciencia que se llama Filosofía es, según la idea que generalmente se tiene de ella, el estudio de las primeras causas y de los principios.

Por consiguiente, como acabamos de decir, el hombre de experiencia parece ser más sabio que el que sólo tiene

conocimientos sensibles, cualesquiera que ellos sean; el hombre de arte lo es más que el hombre de experiencia; el operario es sobrepujado por el director del trabajo, y la especulación es superior a la práctica. Es, por tanto, evidente que la Filosofía es una ciencia que se ocupa de ciertas causas y de ciertos principios."

Desde un punto de vista educativo, es entonces necesario aplicar a los procesos un elemento más allá del conocimiento, que es la comprensión: lo dicen los formadores y pedagógicos en pro del sistema no directivo; y otro elemento, que es, dentro del de la comprensión, de superación, no relacionado éste con las cualidades normales, genéricas, del grupo (en el aula), o de la especie (hablando filogenéticamente): es la esperanza de formar creadores, no reproductores, personas capaces, para la especie, de dar los pasos que ella misma, sola, y en su carácter global (o genérico), no podría dar sin estas excepciones: lo dicen Aristóteles e Ingenieros.

Puesto, de nuevo, de otra manera: el proceso educativo, si bien se orienta a todos, no implica *obligatoriamente* que todos en él se queden, ni que a todos le guste. No hay, para ser una persona cabal, valiosa o buena, necesidad de educarse pasando por la escuela o la universidad. Vale más un excelente albañil que se formó siendo aprendiz, a un malo ingeniero civil.

Para ejemplificar nuestra idea, recordaremos las palabras del Decano de Ciencias de la Universidad de Sherbrook (Québec), cuando vino a darnos aclaraciones sobre el proceso que había seguido su Universidad para pasar a un nuevo modelo curricular por competencias. Evocando una experiencia anterior, rememoró una vez donde una universidad africana lo había llamado para que fuera a ayudar a crear una Facultad de ingeniería eléctrica y electrónica. Había intercambiado mucho con las autoridades, pero al llegar se percató que ni había luz en los pabellones. Entonces, le argumentó al Decano del lugar que, primero, antes de buscar formar ingenieros eléctricos o electrónicos, tenía que formar simples operativos electricistas que pudieran tender los cables hasta el aula.

C. La figura del estudiantado en los procesos

C.1. Nicaragua: un país pobre que deberíamos soñar grande

Nicaragua es sin duda uno de los países que, desde su situación económica (el país más pobre de la región, después de Haití), cuando se enfrenta a la tarea de crear profesionales de talento y éxito, se ve limitado por una cruda realidad: no hay libros, por ende no hay costumbre de leer, por ende no hay acceso a la documentación indispensable para formar buenos profesionales; los estudiantes que nos llegan traen

consigo grandes lagunas heredadas de su mala formación en la secundaria, amén de si provienen del sistema público u privado; por las dos razones anteriores, sufren de iletrismo, es decir, saben leer, pero no entienden lo que leen, y textos de mediana dificultad les resulten incomprensibles, a la vez que textos de mediana extensión les resultan tequiosos de leer, no sólo por su desapego a la lectura, sino más que todo, también, por su dificultad a leer, y asimismo a enfocar su atención a partir de cierta densidad de contenido.

Por ende, al proponernos crear nuevas estrategias para entrar en el Nuevo Milenio, y más aún, nuevas expectativas, que nos demandan las nuevas realidades de competencia y competición³⁹, nos enfrentamos a la disyuntiva que consiste en obviar a dichas necesidades de competencia nacionales e internacionales para atender a nuestra realidad estudiantil, con sus dificultades, acrecentada por las del mismo profesorado (en la secundaria como en la Universidad mal preparado y mal pagado), o bien en obviar las dificultades de nuestro estudiantado para corresponder con necesidades de las cuales no estamos seguro ni que podamos dar una enseñanza significativa al respecto (la mayor parte de la planta docente nacional de Universidades no producen ni son

³⁹V. las Actas del *III Foro Centroamericano por la Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería*, Relatoras: Lidia Margarita Muñoz y Doris de Duque, San Salvador, El Salvador, 5-7 de junio de 2006; así como Andrés Oppenheimer, *¡Basta de historias!: La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*, New York, Random House, 2010.

profesionales, son graduados dando clase), ni que nuestros estudiantes puedan, de toda forma, entender (por lo menos a cabalidad y de forma adecuada) una enseñanza especializada. Hemos así, repetido en todas las Universidades, y cada año, en cada sesión de clases, problemas entre docentes y estudiantes porque éstos se quejan de que se le pidan cosas demasiado difíciles, que no quieren o pueden estudiar más, que no entienden los materiales de clase, de que el profesor les dio un libro a leer y no lo quieren hacer. Por lo que, en todas las carreras, promovido por la emergencia desde los años 1990 de un sinnúmero de Universidades privadas, y el clientelismo que ello implica, se gradúan comúnmente estudiantes que nunca han leído ni un solo libro relacionado con su carrera. Paralelamente, se ha instituido como panacea a cualquier queja estudiantil el principio de nota de los estudiantes a los profesores en cada final de sesión, promoviendo así que estudiantes con graves lagunas y problemas de iletrismo, sin mayor pasión hacia sus carreras respectivas, pongan notas de sentimiento y convivencia interpersonal a profesores, básicamente en si los docentes son llevaderos o no, y si piden demasiado o no, la sanción de la nota estudiantil a los maestros dándose en conformidad con su grado de satisfacción o enojo en contra de quien le pide demasiado.

C.2. Pobreza y practicidad de la enseñanza: ¿una norma ética o una camisa de fuerza de reproducción de malos hábitos?

De nuevo, aparece aquí el concepto de convivencia, la cual tiene siempre pertinencia, pero menos en el caso universitario, donde ya no tratando con niños, el problema pedagógico (en cuanto grado de empatía entre el docente y sus alumnos, facilidad comunicacional, habilidad para distraer y atraer hacia conocimientos generales y no problemáticos) no debería ser el principal enfoque, sino el problema epistemológico que ya hemos mencionado (en cuanto acercamiento, de parte de un profesional hacia grupos de estudiantes adultos, en ciertos casos profesionales, en particular en el ámbito del postgrado, y formación sobre nuevas metodologías especializadas, para decirlo de alguna manera: en un discurso "*de tú a tú*"). Hemos tratado con detenimiento este problema en nuestro artículo: "*Pedagogía y Universidad*"⁴⁰ (2009).

Desentrañado el hecho fundamental que problematiza la disquisición entre el quehacer universitario y el público al que se dirige: que es la relación de violencia de toda empresa educativa, aparece más claramente la dicotomía a la que nos

⁴⁰Norbert-Bertrand Barbe, "*Pedagogía y Universidad*", *Revista Katharsis*, No 9, Diciembre 2009.

enfrentamos como instituciones ante nuestro estudiantado. De nuevo, la postula claramente Ingenieros⁴¹:

"Sin ideales sería inconcebible el progreso. El culto del "hombre práctico", limitado a las contingencias del presente, importa un renunciamiento a toda imperfección. El hábito organiza la rutina y nada crea hacia el porvenir; sólo de los imaginativos espera la ciencia sus hipótesis, el arte su vuelo, la moral sus ejemplos, la historia sus páginas luminosas. Son la parte viva y dinámica de la humanidad; los prácticos no han hecho más que aprovecharse de su esfuerzo, vegetando en la sombra. Todo porvenir ha sido una creación de los hombres capaces de presentirlo, concretándolo en infinita sucesión de ideales. Más ha hecho la imaginación construyendo sin tregua, que el cálculo destruyendo sin descanso. La excesiva prudencia de los mediocres ha paralizado siempre las iniciativas más fecundas. Y no quiere esto decir que la imaginación excluya la experiencia: ésta es útil, pero sin aquélla es estéril."

Uno de los grandes debates del proceso académico en el que estamos involucrados como Facultad ha sido, precisamente, qué peso se debía o podía dar a lo teórico

⁴¹Ingenieros, op. cit., Introducción "La moral de los idealistas. III. Los temperamentos Idealistas."

dentro de enseñanzas tradicionalmente orientadas a la resolución de tareas simples, por las razones de: mayor simplicidad para los estudiantes, impedimentos legales a los arquitectos (por ejemplo en Nicaragua, de calcular estructuras para edificios de más de 2 pisos), formación especializada limitada del mismo personal docente.

¿Cómo adecuar, de nuevo, la tarea de crear pericias sustentables internacionalmente con las debilidades abundantemente reseñadas, por los docentes mismos, de nuestro estudiantado nacional? ¿Será este reto posible?

Hemos, hasta el momento, dado un marco ideológico, y demostrado, desde una teorización de corte general, la validez y la necesidad de la superación de las limitaciones propias. Falta ahora mostrar la vía mediante la cual nos hemos propuesto realizar estas mejoras, dentro de un marco consistente respecto tanto de nuestra realidad como de las necesidades universales.

De hecho, muchas veces, una de las mayores dificultades en la elaboración de procesos es la misma inquietud (parte duda sobre el medio en el que nos toca vivir, parte revelación implícita de falta de habilidades y por consiguiente preocupación de parte del personal docente sobre la posibilidad de que se le imponga nuevas tareas desconocidas) acerca de una supuesta oposición entre las grandes teorizaciones de afuera y la sencillez de los intereses extremadamente prácticos de nuestro estudiantado. El

"hombre práctico" de Ingenieros, quien, recordémoslo, era mexicano, es decir, no tan ajeno a las realidades de nuestro medio latino y centroamericano, con sus dificultades y debilidades (de hecho, de eso mismo trata todo su libro).

C.3. Competencias: discurso de clases y derecho absoluto del individuo a todos los conocimientos

Jacques Delors⁴² (1997) elabora cuatro pilares educativos actuales: el *"aprender a conocer"*, el *"aprender a hacer"*, el *"descubrimiento del otro"* y el *"aprender a ser"*. Curiosamente, cuando el cuarto punto afirma *"el temor a una deshumanización del mundo"*, el segundo, que tiene una subparte directamente interesada en la *"desmaterialización" del trabajo* (entiéndase tanto más por el *outsourcing* que por el teletrabajo, que todavía no existe de forma pertinente en el mundo actual) y (por ende en) *"El trabajo en la economía no estructurada"* (es decir, del Tercer Mundo), propone *"una organización en "colectivos de trabajo" o "grupos de proyecto", siguiendo las prácticas de las empresas japonesas: una especie de taylorismo al revés"*, directamente vinculada a la *"exigen(cia de "los empleadores" de) una calificación determinada que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias"*.

⁴²Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO, 1997, cap. IV: *"Los cuatro pilares de la educación"*, pp. 91-103.

Pasaremos sobre el hecho de que, desde 1849, Marx advirtió, en *Trabajo asalariado y capital*, de las falsedades de la desmultiplicación de las competencias (o tareas laborales), así como de su simplificación para sus repercusiones sobre el trabajo asalariado:

"Además, en la medida en que aumenta la división del trabajo, éste se simplifica. La pericia especial del obrero no sirve ya de nada. Se le convierte en una fuerza productiva simple y monótona, que no necesita poner en juego ningún recurso físico ni espiritual. Su trabajo es ya un trabajo asequible a cualquiera. Esto hace que afluyan de todas partes competidores; y, además, recordamos que cuanto más sencillo y más fácil de aprender es un trabajo, cuanto menor coste de producción supone el asimilárselo, más disminuye el salario, ya que éste se halla determinado, como el precio de toda mercancía, por el coste de producción.

"Por tanto, a medida que el trabajo va haciéndose más desagradable, más repelente, aumenta la competencia y disminuye el salario." El obrero se esfuerza por sacar a flote el volumen de su salario trabajando más; ya sea trabajando más horas al día o produciendo más en cada hora. Es decir, que, acuciado por la necesidad, acentúa todavía más los fatales efectos de la división del trabajo. El resultado es que, cuanto más trabaja, menos jornal

gana; por la sencilla razón de que en la misma medida hace la competencia a sus compañeros, y convierte a éstos, por consiguiente, en otros tantos competidores suyos, que se ofrecen al patrono en condiciones tan malas como él; es decir, porque, en última instancia, se hace la competencia a sí mismo, en cuanto miembro de la clase obrera.../...

Los economistas nos dicen, ciertamente, que los obreros a quienes la maquinaria hace innecesarios encuentran nuevas ramas en que trabajar.

No se atreven a afirmar directamente que los mismos obreros desalojados encuentran empleo en nuevas ramas de trabajo, pues los hechos hablan demasiado alto en contra de esta mentira. Sólo afirman, en realidad, que se abren nuevas posibilidades de trabajo para otros sectores de la clase obrera; por ejemplo, para aquella parte de la generación obrera juvenil que estaba ya preparada para ingresar en la rama industrial desaparecida. Es, naturalmente, un gran consuelo para los obreros eliminados. A los señores capitalistas no les faltarán carne y sangre fresca explotables y dejarán que los muertos entierren a sus muertos. Pero esto servirá de consuelo más a los propios burgueses que a los obreros. Si la maquinaria destruyese íntegra la clase de los obreros asalariados, ¡que espantoso sería esto para el capital, que sin trabajo asalariado dejaría de ser capital!

Pero, supongamos que los obreros directamente desalojados del trabajo por la maquinaria y toda la parte de la nueva generación que aguarda la posibilidad de colocarse en la misma rama encuentren nuevo empleo. ¿Se cree que por este nuevo trabajo se les habría de pagar tanto como por el que perdieron? "Esto estaría en contradicción con todas las leyes de la economía." Ya hemos visto cómo la industria moderna lleva siempre consigo la sustitución del trabajo complejo y superior por otro más simple y de orden inferior.

¿Cómo, pues, una masa de obreros expulsados por la maquinaria de una rama industrial va a encontrar refugio en otra, a no ser consalarios "más bajos, peores?""

Pero consideraremos, conforme al cuarto pilar de la Comisión dirigida por Delors, que *"Desde su primera reunión,... ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global del individuo"* (idea del *"desarrollo global del individuo"* propiamente marxista⁴³), que rebota sobre el

⁴³V. Marx, *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844, Primer Manuscrito*, "El trabajo enajenado" (del "hombre genérico"): *"Primeramente en que el trabajo es externo al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es, así, voluntario, sino forzado, trabajo forzado. Por eso no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un medio para*

primer pilar ("*En nuestros días, una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tener la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias. De un extremo a otro de la enseñanza, debemos favorecer la simultaneidad de ambas tendencias*"⁴⁴), que es necesaria, no sólo a la sociedad para mejorarse, sino al individuo para implementar su derecho absoluto a obtener de su humanidad el beneficio cabal de formarse hasta dónde lo desee y de obtener el mayor conocimiento posible para su mayor disfrute, tanto por lo expresado por Marx en la primera mitad del siglo XIX, como por Delors y su Comisión, aunque de forma ambigua y poca recta (oscilando siempre entre el interés limitado del capital y el, libertario, de la humanidad en sí).

satisfacer las necesidades fuera del trabajo.../... Hemos considerado el acto de la enajenación de la actividad humana práctica, del trabajo, en dos aspectos: 1) la relación del trabajador con el producto del trabajo como con un objeto ajeno y que lo domina. Esta relación es, al mismo tiempo, la relación con el mundo exterior sensible, con los objetos naturales, como con un mundo extraño para él y que se le enfrenta con hostilidad; 2) la relación del trabajo con el acto de la producción dentro del trabajo. Esta relación es la relación del trabajador con su propia actividad, como con una actividad extraña, que no le pertenece, la acción como pasión, la fuerza como impotencia, la generación como castración, la propia energía física y espiritual del trabajador, su vida personal (pues qué es la vida sino actividad) como una actividad que no le pertenece, independiente de él, dirigida contra él. La enajenación respecto de si mismo como, en el primer caso, la enajenación respecto de la cosa."

⁴⁴Citando Delors aquí a Laurent Schwartz, "*L'enseignement supérieur*", en *Institut de France - Réflexions sur l'enseignement*, París, Flammarion, 1993.

C.4. La razón social y la necesidad del conocimiento para el Estado

En cuanto a la sociedad, es evidente que, como lo han expresado últimamente tanto el Consejo Superior Universitario Centroamericano⁴⁵, como el CCA (Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior), el informe de Autoevaluación de la Facultad de Arquitectura de la UNI-Managua⁴⁶, y el periodista, ganador de varios prestigiosos premios internacionales, Andrés Oppenheimer⁴⁷ (2010) en su aclamado libro sobre educación en América Latina, el interés que tiene en la buena educación de sus miembros, a pesar de lo que dejan entender Delors y su Comisión, no es tanto por la ética personal, sino por su interés en los logros a futuro que puedan tener sus mejores productos, es decir, *educados*. No sólo, como lo afirma Oppenheimer, basándose en las estadísticas internacionales, son los países con mayor peso dado a la educación que conservan el mayor poder económico, sino que son los países que permiten mayor acceso a la educación, a pesar de lo que suelen pensar los políticos y los dictadores, y a una educación de calidad (es decir, real, completa), los que no se quedarán estancados en la

⁴⁵En particular en los *Acuerdos del VI CUC* (Consejo Universitario Centroamericano), 2005.

⁴⁶Presentado por la Arq. María Suyapa Tijerino V., Profesora titular y Coordinadora de la Comisión de Autoevaluación del Programa de Arquitectura CAP-ARQ, en el Auditorio Salomón de la Selva, UNI-Managua, 3 de mayo del 2012.

⁴⁷Oppenheimer, op. cit.

friend-zone de la sub-contratación y de las zonas francas. La libertad económica así como la supremacía y la autodeterminación se ganan, no tanto por la ideología, sino por la desideologización del contexto ambiente, y la búsqueda de originalidades. No es un dicho, una buena palabra ni una declaración de intención. Es un hecho que los seguidores nunca produjeron, lo decía Aristóteles, y lo ejemplificó la historia de la humanidad, nada valioso. Tampoco las empresas nunca han fomentado ninguna invención verdadera o necesaria. Los que han producido, por bien o por mal, apartándonos un instante del ámbito ético, nuevas técnicas, nuevos saberes, que han cambiado la imagen que nos hacíamos del mundo, siempre han sido genios solitarios, a menudo rebeldes y no siempre aclamados por su época: están los ejemplos clásicos de Sócrates, Arquímedes (de recordada muerte, durante la toma de Siracusa, por mano de un soldado enojado, quien desobedeció las órdenes del general Marco Claudio Marcelo de perdonar la vida al matemático, porque el anciano de 75 años de edad le había espetado: "*No desordene mis círculos*"⁴⁸), Galileo, Newton, Edison, los Curie, Einstein, Freud, etc., cada quien en su campo particular, con su dicha, su desgracia, su fama, sus errores, y sus críticas.

Los primeros aviadores, que se tiraban al aire, sin pensar o apartando el peligro para ellos mismos, ningún gobierno, ninguna empresa puede producir tales muestras de

⁴⁸Según cuenta Plutarco, *Vida de Marcelo*, cap. XIX, 8-12.

soberbia inconciencia y a la vez genialidad, tal apego a la idea loca, tal énfasis en la seguridad, inmodesta (para recordar la evocación de Ingenieros), de que, a pesar de lo obvio, de la esperado, sus máquinas inestables iban a volar y no provocar su trágica muerte en inmensos sufrimientos. De hecho, lo escribe muy bien Ingenieros, que volvemos a citar, ya que marca nuestro punto:

"Todos los rutinarios son intolerantes; su exigua cultura los condena a serlo. Defienden lo anacrónico y lo absurdo; no permiten que sus opiniones sufran el contralor de la experiencia. Llamen hereje al que busca una verdad o persigue un ideal; los negros queman a Bruno y Servet, los rojos decapitan a Lavoisier y Chenier. Ignoran la sentencia de Shakespeare: "El hereje no es el que arde en la hoguera, sino el que la enciende". La tolerancia de los ideales ajenos es virtud suprema en los que piensan⁴⁹."

C.5. ¿Se puede superar las debilidades colectivas a provecho del esmero individual? ¿Está subdito el mejoramiento social y académico a las circunstancias externas y a las debilidades arrastradas?

⁴⁹Ingenieros, op. cit., cap. II "La mediocridad intelectual. I. El hombre rutinario."

Ahora, ¿cómo pensar la formación de un grupo (generación, promoción), con sus respectivas debilidades, genéricas, pensando en un *ex abrupto*, un estudiante ideal?

Parte de la respuesta se encuentra en la misma pregunta: pensando en un modelo ideal, se puede mejor acceder a éste, que provocando, por un falso compromiso social, o una ilusión de ideología hacia la masa, *nivelant par le bas* al conjunto, proponiéndose, como justificación implícita, que si hay una manzana podrida en la canasta, tiene que echarse a perder todo el paquete. Con la misma divisa, pero invertida, pretendemos, con junto con Ingenieros, que, en el caso de la humanidad, es suficiente una sola manzana buena para que mejore toda la cosecha.

Lo dice muy claramente también Fronton:

"O también esta frase, al límite de lo absurdo: "Eviten las preguntas a las que el alumno no puede contestar si no conoce la respuesta... finalmente si puede encontrarse bloqueado por el desconocimiento de un término o de una fórmula..." En resumen, la regla es simple: "La evaluación debe ser valorizante para el alumno.""

Es, según nosotros, y creemos que es aquí el simple *sentido común* que habla aquí, más ridículo, como lo apunta Fronton, pretender formar sin promover el aprendizaje (de hecho, ¿a qué viene exactamente el proceso educativo si no

trae al alumno "*preguntas*" a las que originalmente "*no puede contestar*", enseñándole las respuestas?), que apostar a un estudiante ideal desde el cual modelizar el proceso que se va a implementar con todos los estudiantes reales.

Así, para contestar a la pregunta que dejamos inicialmente en blanco, no es que los obviamos, sino que, al contrario, los movemos hacia arriba, hacia las esferas a las que posiblemente pueden acceder.

Desde esta perspectiva también, al igual que los tenants de la pedagogía no directiva, como Neill, pretendemos creer en la bondad, o mejor dicho en las cualidades originales de la mente humana. Por ende, no partimos de la imposibilidad asumida arbitrariamente de no transformar jamás a un iletrado en lector, sino todo lo contrario. No se transformará nunca a un iletrado en lector, si, precisamente, se reproduce el modelo en el que hemos estado: primero si nunca se le compra ni un solo libro; segundo, si no se le obliga a leerlo hasta entenderlo, con ayuda de todos los recursos educativos necesarios. No importa, al final, si la primera generación no se gradúa toda, estará siempre mejor pagada de un aprendizaje a mitad ésta que la anterior, que no lo recibió para nada. Otra tesis cercana a la de Summerhill: dejar que el estudiante llegue hasta donde puede, sin ponerle trabas. ¿Y qué peor traba, si no la de imponerle un régimen absurdo donde no se le enseña nada, para evitarle el fracaso de poder, eventualmente, acceder a parte de un información

valiosa? La lógica, detrás de esta postura: mejor ni hacer el intento. Dejemos que, como asumimos que no lo va a lograr, no se esmere, ni siquiera.

¿Qué tipo, realmente, de formación cabal del ser humano será ésta? En todo caso, totalmente opuesta, entendemos, a la propuesta por Delors y la Comisión de la UNESCO en sus primer, tercer y cuarto pilares.

C.6. Ideología del principio de estudiante ideal desde las teorías lingüísticas contemporáneas

Por otra parte, la idea de un estudiante ideal parte de la imagen del lector ideal. Enténdamoslo: en cierta medida, vino a ser el concepto de lector ideal una representación de acumulación de competencias en el aula de clase⁵⁰. Es, en primera instancia, el propio escritor (*"El lector ideal es el escritor en el instante anterior a la escritura./ El lector ideal no reconstruye un texto: lo recrea."*), como lo expresa bien Alberto Manguel⁵¹ (2003).

Sin embargo, el lector ideal, si bien se identifica con el escritor en cuanto es el alter ego o persona arbitraria que construye para dirigirse a él (es decir, escribe para obtener el libro que le gustaría leer), a la vez es, en esta misma

⁵⁰Gavin B. Sanderson, *Examination of a profile of the ideal lecturer for teaching international students*, tesis de Doctorado de la Escuela de Educación de la Flinders University of South Australia, 2006, pp. 5-7.

⁵¹Alberto Manguel, "*Vers une définition du lecteur idéal*", en *Le lecteur idéal*, Saint-Nazaire, Éditions Meet, 2003.

construcción, una situación de recepción que contempla. De hecho, al idear un lector absoluto, a quien le gusta en todo el texto creado, y que lo entienda a cabalidad (por lo menos, en el exacto sentido en que, conscientemente, lo quiso hacer el autor), el escritor se posiciona ya ante su lectorado, sea que lo veamos como Sartre en *Qu'est-ce que la littérature?*⁵² (1947), como una relación de conflicto entre el escritor y su búsqueda de lectorado, o como "el efecto comunicativo en el sentido de una interpretación dinámica (que) implica "a balance between original in translation while preserving fidelity vis-à-vis the language, the original text, and the readers""⁵³ de la teoría de la traducción, "que considera al receptor meta (último)... algo parecido al concepto de lector ideal"⁵⁴.

Ahora bien, poniendo aparte las consideraciones connexas, que no nos incumben directamente, cuando se trata de un lector ideal: "Sobre la pregunta, "¿A qué lector nos referimos aquí?", la concepción fenomenológica de Wolfgang Iser lleva a la constatación siguiente: conforme el interés del conocimiento fenomenológico, no puede tratarse de un lector concreto, histórico o contemporáneo.

⁵²"D'abord recenser nos lecteurs virtuels, c'est-à-dire les catégories sociales qui ne nous lisent pas mais qui peuvent nous lire"; "Comment en faire un public, c'est-à-dire une unité organique de lecteurs, d'auditeurs et de spectateurs", "pressentiment de leur présence charnelle au milieu de ce monde-ci".

⁵³Eusebio V. Llacer Llorca, *Sobre la traducción: Ideas tradicionales y teorías contemporáneas*, Universitat de València, 2004, pp. 47-48.

⁵⁴*Ibid.*, nota 42 p. 48.

*El lector del que se trata es necesariamente una abstracción, un artefacto, cuyas características están construidas "a priori", independientemente de toda existencia real."*⁵⁵

*"Más recientemente, con motivo de una discusión interdisciplinaria con juristas y teólogos, (Hans Robert) Jauss intentó aclarar los puntos de convergencia metodológica. Sitúa la reconstrucción histórica después de 1) la comprensión que implica la percepción de la obra, y después de 2) la interpretación; él la define como tercera etapa de la interpretación hermenéutica. La reconstrucción histórica sirve para circunscribir y para definir la alteridad de la obra, no en beneficio del historicismo, sino al contrario, para suscitar la pregunta: "¿Qué me dice el texto y qué tengo que decir al texto?" (Jauss, 1981). Es interesante constatar que Jauss parece que quiere justificar aquí su posición de intérprete refiriéndose al procedimiento de simulación: "(Si yo me)" coloco en el papel de un lector con el horizonte cultural de nuestro presente"... (476, 477)."*⁵⁶

⁵⁵Marc Angenot y Edmond Cross, *Teoría Literaria*, México, Siglo XXI, 1993, p. 289.

⁵⁶*Ibid.*, p. 293.

Quedemonos aquí, haciendo *fi* de los pormenores de la discusión, por otra parte compleja, sobre la cuestión del lector ideal y su figura dentro del proceso de producción y reconocimiento del texto.

Este último párrafo nos aclara que, no sólo el lector ideal es el mismo escritor proyectándose en un lector perfecto para él, sino también es una postura de recepción⁵⁷. Concuerdan en ello los distintos textos citados (de 1947 de Sartre, de 1993 de Marc Angenot y Edmond Cross, de 2004 de Llácer Llorca). Más aún, es el posicionamiento previo del escritor pensando en una lectura comprensiva por un lector perfecto, como lo hemos expresado antes, al hablar de "*un lector absoluto, a quien le gusta en todo el texto creado, y que lo entienda a cabalidad*"⁵⁸.

⁵⁷Véase así también Eleni Papanikolaou, *L'impact de Madame Bovary roman de Gustave Flaubert au roman grec de la génération des années 30*, D.E.A. en Littérature Générale et Comparée, Département de Langue et de Littérature Françaises, Section de Littérature, Université Aristote de Thessalonique, 2008, p. 22 y nota 49: "*En compagnie d'Ingarden, Iser soutient l'aspect de celui-là concernant la polarité de l'oeuvre littéraire et la présence indispensable du lecteur sans laquelle il n'y a pas l'acte dialectique entre l'oeuvre et le lecteur.*" (Valga la redundancia.)

⁵⁸V. Aziza Benzid, *L'inscription du lecteur dans "À quoi rêvent les loups" de Yasmina Khadra*, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Magister, Option : Sciences des textes littéraires, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Français, Université Kheider Mohamed, Biskra, Ecole Doctorale de Français, Antenne de l'Université de Biskra, 2007-2008, p. 35: "*Le survol de ses différents modèles de lecteur dans l'analyse de l'œuvre littéraire interpelle un autre modèle de lecteur mais de loin le plus convoité de tous les auteurs ; celui de « lecteur idéal », qui répondrait à toutes « les sollicitation - explicites et implicites - » d'un texte donné./ Pour mener correctement l'aventure interprétative d'un texte, le « lecteur idéal » doit posséder à la fois une compétence linguistique et une compétence culturelle qui reposent sur sa*

Es, en realidad, el mismo caso del estudiante ideal: es una construcción, de un estudiante no histórico, implicado por las contingencias diacrónicas del aula de clase, sino un estudiante que, en principio, sepa leer, le guste, entienda lo que lee, y lo pueda trascender, interrogándose adecuadamente sobre lo leído. Son exactamente aquí los valores de competencia de lectura definidos en su tesis doctoral por Gavin B. Sanderson⁵⁹ (2007) para el estudiante ideal.

Volvemos al punto: no es, entonces, una forma de borrar el estudiante real, sino una manera de trascenderlo en su inmediatez y sus particulares problemas de aprendizaje (los cuales, dicho de paso, son imposibles de contemplar dentro de grupos, en particular dentro del sistema real nuestro, nicaragüense, donde los grupos son comúnmente de 25 a 30 y más), para idear líneas absolutas también (que no obligatoriamente se tocarán todas, dependiendo de los progresos relativos y las dificultades de cada grupo específico de estudiantes), mediante las cuales llevar el mayor grado de pericia posible al estudiante individual (más allá de su entendimiento personal y de su situación de grupo ante el docente en su magisterio). Dicho de otra forma, es trascender el estudiante real, contingente, para volver a él, en una

connaissance des genres littéraires, les symboles et clichés littéraires, les structures textuelles abstraites ainsi que la maîtrise des possibilités diverses logiques indispensables à la compréhension de divers textes."

⁵⁹Sanderson, loc. cit.

situación de abolición de las preocupaciones que puede tener (problemas familiares, embotellamiento, iletrismo,...), para darle lo mejor de la enseñanza, asumiendo que, sí, tiene todas las capacidades para entenderlo. Es, en el fondo, una apuesta de fe hacia la humanidad del estudiante.

C.7. Propuesta concreta de formalización de planes de estudios en base a la visión del "*estudiante ideal*" desde el ejemplo de los procesos académicos y de postgrado de la Facultad de Arquitectura de la UNI

De ahí la importancia de elaborar programas que superen el simple pragmatismo y permitan resolver problemas complejos, sea como el músico haciendo sus *gammes*, para prepararse para tocar cualquier *morceau*, aún el más simple, sea dentro de la evidencia de la necesidad (planteada por los mismos latinoamericanos como Oppenheimer) de superar el estado del operario (sub-contratado) para llegar al del ingeniero (que crea y diseña el producto), siendo más provechoso y rentable el segundo que el primero, tanto a nivel personal (porque gana más) como nacional (porque le da mayor plusvalía al país). Una vez más, son los países más ricos y poderosos los que le dan mayor peso a la formación y a la educación de su pueblo. No la simple educación primaria, básica, general, sino la educación de alta calidad, por ahí mismo de alto rendimiento, la de alto perfil y de alta especialización, en campos, dicho de paso, no

obligatoriamente prácticos, sino relacionados con la investigación pura.

La conquista del espacio al igual que la prevención de los riesgos planetarios pasan por conocimientos que no son originalmente prácticos ni inmediato. Lo mencionaba Leonel Rugama, de forma crítica, en su más famoso poema titulado *"La tierra es un satélite de la luna"*, se le criticó a Hugo Chávez el implementar un satélite para su nación, se sabe que muchas de las teorías que nos han permitido adentrarnos en el espacio exterior no son más que sospechas, algunas comprobadas *a posteriori*.

Ante problemas, simples o complejos, hay dos maneras de acercárselos: tomando un ejemplo concreto y de nuestra Facultad de Arquitectura, el tema de la enseñanza del Diseño arquitectónico. La primera es sencilla, y la que hasta la fecha se acostumbra: planteamos al estudiante delante de una grande hoja en blanco y les ponemos la tarea de dibujar o diseñar alguna forma o algún edificio con una serie de características precisas, pretendiendo que, desde su cabeza, logre conformar y organizar, en base a algunas reglas que se le pudieron dar, una obra con cierto sentido y significado. Pero, *"Si con dar un solo golpe se atajaran las consecuencias y el éxito fuera seguro..., yo me lanzaría de cabeza desde el escollo de la duda al mar de una existencia nueva."*⁶⁰

⁶⁰Shakespeare, *Macbeth*, Acto I, escena VII.

La otra es una manera más compleja, pero, creemos, más segura en su planteamiento, por ende en sus metas, y en los logros que pretende otorgarle al estudiante: consiste, como lo hemos hecho en propuestas de 2011 y 2012 de Diplomados respectivamente sobre *"El color en la arquitectura"* y *"La forma en la arquitectura"*, en presentar al estudiante los antecedentes de la teoría y la racionalización sobre un color o una forma específica, basado este estudio en los antecedentes concretos (grandes obras, textos de los grandes Maestros), y de ahí, teniendo esta base, proponerse reflexionar, ya no desde la nada anterior asumida como un hecho que no es, sino desde los Maestros.

El gran debate de la modernidad fue, regándose desde el siglo XVII francés hacia las vanguardias y el siglo XX, la Disputa entre los Antiguos y los Modernos. Pero realmente las dos vías parecen, por lo menos en el ámbito universitario, necesarias: según el dicho, para ser Maestro es necesario haber sido primero discípulo, por lo que es imprescindible el ejemplo de los Maestros para crearse las habilidades y los conocimientos necesarios, para, en segunda instancia, superarlos.

Si se va a ser autodidacta, ¿para qué inscribirse en la Universidad? ¿Y si ésta no se dedica a enseñarnos procesos de teorización y problematización de la realidad, para qué sirve?

Quedando en el campo estricto de nuestra Facultad, lo entendió perfectamente la Bauhaus, escuela de Arquitectura que tenía talleres de artes plásticas, fotografía, diseño, técnicas,... Por ejemplo, no tenía taller de fotografía dada por fotógrafos porque sí, sino porque, además de que era una de las formas más novedosas de arte, permitía estudiar los problemas de luz, proyección y espacio, lo que hacía, entre fotografía y artes plásticas, Moholy-Nagy, quien gustaba de vestirse de ingeniero (lo que revela claramente su ideología tecnicista), en particular mediante su *Licht Raum Modulator*, estructura o construcción compleja de formas geométricas asociadas con una especie de colador, del cual el artista tomó numerosas fotografías e hizo varios corto-metrajés, en los cuales se evidencia el trabajo que, con este *Modulador*, pensaba hacer Moholy-Nagy, de cierta manera en un proceso post-impresionista, sobre la manera de caer la luz sobre los objetos circundantes.

D. Conclusión

Confirmando todo lo anterior y expresándolo desde la ampliación de la problemática educacional desde tres valores: *"el contexto,... lo global,... (y) lo complejo"*, Edgar Morin⁶¹ (1999) plantea para la UNESCO lo siguiente, con consenso amplio del mundo universitario tanto *"de personalidades universitarias... (como) de funcionarios internacionales del Este y del Oeste, del Norte y del Sur"*⁶²:

"El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones

⁶¹Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1999, pp. 14-16.

⁶²*Ibid.*; "Agradecimientos", p. 6: "Este texto ha sido puesto a consideración de personalidades universitarias y de funcionarios internacionales del Este y del Oeste, del Norte y del Sur. Entre los cuales están: Andras Biro (Hungría, experto en desarrollo en la ONU), Mauro Ceruti (Italia, Universidad de Milán), Emilio Roger Ciurana (España, Universidad de Valladolid), Eduardo Domínguez Gómez (Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana), María de C. de Almeida (Brasil, Universidad Federal del Río Grande del Norte), Nadir Aziza (Marruecos, Cátedra de estudios euro-mediterráneos), Edgar de A. Carvalho (Brasil, Universidad Católica de Sao Paulo), Carlos Garza Falla (México, UNAM), Rigoberto Lanz (Venezuela, Universidad Central), Carlos Mato Fernández (Uruguay, Universidad de la República), Raúl D. Motta (Argentina, Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, Universidad del Salvador), Darío Múnera Vélez (Colombia, ex-Rector Universidad Pontificia Bolivariana), Sean M. Keliy (Canadá, Universidad de Ottawa), Alfonso Montuori (USA, Instituto Californiano de Estudios Integrales), Helena Knyazeva (Rusia, Instituto de Filosofía, Academia de Ciencias), Chobei Nemoto (Japón, Fundación para el apoyo de las artes), lonna Kuçuradi (Turquía, Universidad Beytepe, Ankara), Shengli Ma (China, Instituto de Estudios de Europa del Oeste, Academia China de Ciencias Sociales), Marius Mukungu-Kakangu (Zaire, Universidad de Kinshasa), Peter Westbroek (Holanda, Universidad de Leiden)."

y los elementos en su contexto para que adquirieran sentido.../... Lo global más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional. De esa manera, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizador del cual hacemos parte nosotros.../... Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones:.../...

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad.

En consecuencia, la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global.../...

La mente humana, como decía H. Simon, es un G.P.S., «General Problems Setting and Solving». Contrario a la opinión difundida de que el desarrollo de las aptitudes generales de la mente permite un mejor desarrollo de las competencias particulares o especializadas. Entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales. La comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular.

El conocimiento, buscando su construcción en relación con el contexto, con lo global, con lo complejo, debe movilizar lo que el cognocente sabe del mundo. François Recanatì decía: «La comprensión de los enunciados, lejos de reducirse a una mera y simple decodificación, es un proceso no modular de interpretación que moviliza la inteligencia general y apela ampliamente al conocimiento del mundo». De esta manera, existe correlación entre la movilización de los conocimientos de conjunto y la activación de la inteligencia general.

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla."

Así, a la pregunta original que nos hicimos: de saber si la institución, en sus procesos académicos, en los cuales está actualmente involucrada, tiene el derecho de representarse a un estudiante ideal desde el cual modelizar sus planes futuros de estudio: no sólo contestamos que sí, sino que agregamos que es su obligación y su deber partir, no del estudiante promedio con sus debilidades, sino de un modelo ideal, no para, como lo hemos demostrado, desde las teorías educativas y lingüísticas y sus respectivas prácticas, olvidarse del estudiante real, sino, todo lo contrario, para prever y fomentar el mejoramiento estudiantil, mediante técnicas de aprendizaje más performantes, más especializadas, y de mayor nivel, que, en vez de obviar los problemas silenciándolos por negación, decide enfrentarlos para buscar cómo solucionarlos.

Una forma, que es la que hemos venido tratando en la presente Ponencia, es, aunque más que un plan o una

metodología de trabajo sea la premisa ideológica necesaria a la implementación de los mismos, es la creación de un modelo perfecto de estudiante desapegado de las circunstancias y los problemas momentáneos, desde el cual plasmar propuestas educativas no sólo de reproducción y de convivencia con las dificultades del medio, de los retrasos educativos de los sistemas secundario y universitario que venimos arrastrando, sino de reestructuración y mejoramiento por problematización (es decir, concientización de los problemas) y acumulación de competencias en forma, por así decir, centrípeta (desde fuera hacia dentro: desde lo que se sabe en el mundo funciona mejor hacia dentro, desde los grandes Maestros y las obras significativas que, se supone, tienen que enseñarnos dándonos ejemplos, si, como el lector ideal de las teorías lingüísticas citadas, sabemos leerlos correctamente).

Para condensar, resumir y concluir, partiendo de dos premisas: la primera que todo acto educativo es violento (lo que estudió en particular Pierre Bourdieu⁶³), porque es de selección, la segunda que no hay una correlación directa, a pesar de lo que creemos, y a menudo se nos quiere hacer creer, entre la graduación y el alcance de un buen empleo (y en general de ningún empleo del todo), postulamos, entonces, que el proceso educativo, por lo menos en la Universidad, debe contemplar un modelo absoluto, más allá del estudiante

⁶³Entre otros en: *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987; y, en colaboración con Jean-Claude Passeron, en: *La Reproducción - Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Editorial Popular, 1996.

real, no sólo en pos del mejoramiento social (creación de nuevas tecnologías y conocimientos), sino de la cualidad educativa (como derecho absoluto a conocer y a tener acceso al saber). Partir del estudiante real para rebajar hacia sus dificultades la enseñanza universitaria es como restar el derecho a alcanzar mayores logros y conocimientos, imponiéndole quedarse en la antesala del saber. Modelizar hacia los últimos alcances de la ciencia los programas universitarios, es dar al estudiante que tiene la capacidad, el que al final se busca (de ahí nuestras citas de Ingenieros), el poder de conocer, y acceder más rápidamente a niveles de pericia mayor, que le permitirán superar las enseñanzas dadas y elaborar mejores proyectos aún. Es una apuesta al recurso humano, considerado como inestimable en su unicidad, no una glorificación de la reproducción gregaria.

Por lo que terminaremos conformándonos con la máxima de José Martí⁶⁴ (1882): *"Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud, y en tí."*

E. Resumen general del trabajo

Ahora bien, resumiendo y condensando nuestra idea:

1. Si, como premisa, podemos poner que, al igual que en sociología Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (*La reproduction - Eléments pour*

une théorie du système d'enseignement, París, Minuit, 1970) Bourdieu, y en antropología y psicología del comportamiento B.F. Skinner (*Science and human behavior*, 1953; y, con C. B. Ferster, *Schedules of Reinforcement*, 1957), la educación es *en sí* un sistema de reproducción de violencia, no sólo entre alumnos (por los juegos de poder para lograr definir del rol de cada uno en el grupo, v. *Lord of the Flies* de 1954 de William Golding), ni de los alumnos (por despecho) hacia el profesor, sino más estructuralmente de la institución (y la sociedad) hacia el a quien se le pide aprender a pesar de su propia capacidad (evaluar es siempre un acto de juicio, por ende contiene el peligro del rechazo, sin embargo no juzgar en el proceso educativo es imposibilitarse la valoración de los avances y las dificultades);

2. Si, por otra parte, podemos poner como premisa que la educación no es la vía obligatoria hacia el empleo, por ende de que no hay *obligación social* de educarse hasta altos niveles de conocimiento para tener una situación en la sociedad (a prueba, las altas tasas de desempleo en el mundo, y el acuñado por los gobiernos concepto de "*sobre-diplomados*" para justificar el desempleo hasta de los que, años antes, se implicaba tenían que graduarse de niveles más altos de

⁶⁴José Martí, *Ismaelillo*, 1882, "Prólogo".

educación para evitar el desempleo, v. nuestro trabajo sobre: "*Trabajo*" y nuestra ponencia en el VII Congreso Internacional de Innovación Educativa, llevado a cabo en la UNI-Managua, septiembre-octubre 2012 sobre: "*Acerca de si, en la elaboración de sus procesos académicos, la Institución tiene el derecho de soñar un estudiante ideal*";

3. Si, finalmente, podemos poner como premisa que la Universidad, a diferencia de la primaria y la secundaria, es un lugar no tanto de vulgarización del conocimiento, sino de expresión (como una tarima para el cantante, que viene con un disco ya hecho) para los científicos de más alto nivel (la sociedad proveyéndose así, a menor costo: el de una plaza en la Universidad y de las herramientas básicas para trabajar, descubrimientos importantes, nuevos conocimientos, técnicas y tecnologías, tanto en las ciencias humanas y sociales como en las ciencias puras, prácticas y aplicadas) para dar a conocer sus más recientes investigaciones y logros, y difundirlos ante la sociedad;
4. Entonces, podemos concluir del primer punto que, por desgracia, promover una educación sin duelo, sin esmero, sin dolor, sin bajas calificaciones, es promover una idea imposible y sin la capacidad necesaria para reconocer las cualidades individuales y

descifrar y dar su verdadero lugar a los mejores que son indispensables a una nación, como bien lo recuerda - y pone énfasis en ello - Ingenieros en su libro;

5. Podemos concluir del segundo punto que la Universidad no es competente para solventar los problemas sociales, ni educativos, del pueblo, por ende que, porque no lo es, no es éste su papel;
6. Y podemos concluir del tercer punto que el papel de la Universidad es evidenciar y repartir los más altos niveles de conomiento en pro de la sociedad, no erosionarlos en pos de pseudo-ideologías igualitarias equivocadas, en este sentido de que no lograr, por ende, y lo vemos claramente en el caso nicaragüense, ni proveer mejor fuente de ingreso al estudiante concreto (dicho de otra manera, no lo saca de la miseria) ni solución al país (no le provee las urgentes y necesarias aplicaciones técnicas y tecnológicas básicas, ni el bienestar mínimo, ambos teniendo que pasar por nuevos productos los cuales, por reproducir miseria y desconocimiento, igualitariamente, no estamos en capacidad de producir, siguiendo siendo reproductores, aún no productores de conocimientos y competencias).
7. Razones por las cuáles urge cambiar el rumbo, y dedicar a la ciencia exacta, a la profesionalización de

alto nivel, a la teoría pura, lo que hasta la fecha no se hizo, negándolos el lugar que se merecían. Ejemplos concretos: conforme la idea de que los idiomas extranjeros son un lujo inútil, hace sólo diez años en Nicaragua hubiera sido un desvarío pedir abrir una escuela de chino, o de algún idioma europeo (sólo la gestión de las embajadas alemana y francesa aseguraron la permanencia de la enseñanza de sus respectivos idiomas en el país). Pero resulta hoy que Taiwain y China son los países con mayor relación económica con Nicaragua, con un gran número de zonas francas, y que la Unión Europea acaba de firmar acuerdos bilaterales con el CELAC. Por ende, lo que hace diez años hubiese parecido un lujo inútil, parece hoy una necesidad económica. Si en los años 1980 Nicaragua hubiera promovido la apertura a la nueva ciencia informática, tal vez hoy tendríamos ingenieros capaces de construir hardwares y softwares. Lo que no es tal el caso.

ADDENDA AL ARTÍCULO ANTERIOR

("Acerca de si, en la elaboración de sus procesos académicos, la Institución tiene el derecho de soñar un estudiante ideal"):

LOS DOS PROGRAMAS MENCIONADOS DE DIPLOMADOS:

1/ EL COLOR EN LA ARQUITECTURA

Consta de 5 asignaturas:

Color 1

Color 2

Color 3

Color 4

Arquitectura y...

COLOR 1

	1. EL ARTE RUPESTRE
	2. LOS TUMULI ETRUSCOS
	3. TEMPLOS SUMERIOS
	4. TEMPLOS EGIPCIOS
	5. TEMPLOS MICÉNICOS
	6. TEMPLOS GRIEGOS
	7. CATACUMBAS PALEOCRISTIANAS
	8. IGLESIAS BIZANTINAS
	9. IGLESIAS BIZANTINAS RUSAS
	10. IGLESIAS ROMÁNICAS
	11. IGLESIAS GÓTICAS
	12. ARQUITECTURA RELIGIOSA RENACENTISTA: IGLESIAS
	13. ARQUITECTURA CIVIL RENACENTISTA: PALACIOS
	14. ARQUITECTURA RELIGIOSA BARROCA: IGLESIAS
	15. ARQUITECTURA CIVIL BARROCA: PALACIOS
	16. ARQUITECTURA RELIGIOSA ROCOÓ: IGLESIAS DE FRANCIA E ITALIA

	17. ARQUITECTURA RELIGIOSA ROCOCÓ: IGLESIAS DE ALEMANIA
	18. ARQUITECTURA CIVIL ROCOCÓ: PALACIOS
	19. ARQUITECTURA CIVIL Y RELIGIOSA ROCOCÓ: IGLESIAS Y PALACIOS
	20. FLORENCIA NEOPLATÓNICA DE MIGUEL ÁNGEL Y LA BELLEZA ESPIRITUAL
	21. VENECIA ARISTOTÉLICA DEL TIZIANO Y LA BELLEZA MATÉRICA
	22. ROGER DE PILES, <i>DIALOGUE SUR LE COLORIS</i>
	23. <i>QUERELLE DU COLORIS</i>
	24. <i>DISPUTE DES ANCIENS ET DES MODERNES</i>
	25. NEO-CLÁSICO Y ROMANTISMO: EN ARTES Y ARQUITECTURA: LO NEO- CLÁSICO EN EL SIGLO XVIII
	26. NEO-CLÁSICO Y ROMANTISMO: EN ARTES Y

	ARQUITECTURA: LO NEO-CLÁSICO EN EL SIGLO XIX
	27. NEO-CLÁSICO Y ROMANTISMO: EN ARTES Y ARQUITECTURA: EL ROCOCÓ EN EL SIGLO XVIII
	28. NEO-CLÁSICO Y ROMANTISMO: EN ARTES Y ARQUITECTURA: EL ROMANTISMO A FINALES DEL SIGLO XVIII
	29. NEO-CLÁSICO Y ROMANTISMO: EN ARTES Y ARQUITECTURA: EL ROMANTISMO EN EL SIGLO XIX
	30. EL COLOR Y EL ARTS & CRAFTS
	31. EL COLOR Y EL MODERNISMO EN FRANCIA
	32. EL COLOR Y EL MODERNISMO EN BÉLGICA
	33. EL COLOR Y EL MODERNISMO EN ESPAÑA
	34. EL COLOR Y LA BAUHAUS
	35. VLADIMIR KANDINSKY
	36. PAUL KLEE

	37. JOHANNES ITTEN
	38. LA LUZ Y LA BAUHAUS
	39. MOHOLY-NAGY
	40. KAZIMIR MALEVITCH

COLOR 2

FORMA	1. LA FORMA
	2. FORMA Y COMPOSICIÓN: REGLAS Y NORMAS
	3. DURERO, <i>GEOMETRÍA</i>
	4. PIERO DE LA FRANCESCA, <i>DE PINGENDI PROSPECTIVA</i>
	5. MATILA GHYKA Y EL NÚMERO ÁUREO EN LA NATURALEZA
FORMA Y ARQUITECTURA	6. VITRUVIO, <i>10 LIBROS</i>
	7. FRONTINUS
	8. VASARI
	9. LEON BATTISTA ALBERTI
	10. VIGNOLA, <i>REGOLE DELLI CINQUE ORDINE D'ARCHITETTURA</i>
	11. PALLADIO, <i>CUATRO LIBROS DE ARQUITECTURA</i>
	12. SCAMOZZI, <i>IDEA</i>

	<i>DELL'ARCHITETTURA UNIVERSALE</i>
FORMA Y URBANISMO	13. BERNINI
FORMA: URBANISMO Y TRATADOS	14. MIGUEL ÁNGEL
	15. FILARETE
	16. BENTHAM
	17. FOURIER
	18. HOWARD
	19. LE CORBUSIER
	20. SANTELIA
FORMA PURA	21. NEO-CLÁSICO
	22. MALEVITCH
	23. ADOLF LOOS
	24. CONSTRUCTIVISMO
FORMA Y DEFORMACIÓN	25. POSTMODERNIDAD
	26. FRANK GEHRY
	27. CALATRAVA
	28. RICARDO BOFILL
EL COLOR	29. COLOR: TEORÍA
	30. MICHEL PASTOUREAU, <i>COULEURS</i>

	31. PASTOUREAU, <i>BLEU</i>
	32. LEONARDO DA VINCI, ESCRITOS
	33. PAUL SÉRUSIER, <i>ABC DE LA PEINTURE</i>
	34. KANDINSKY, ESCRITOS
	35. JOSEF ALBERS, <i>INTERACCIÓN DE LOS COLORES</i>
	36. EL AZUL EN LA LITERATURA : DE HUGO Y MALLARMÉ A DARÍO
	37. EL AZUL EN EL ARTE: DE KANDINSKY A YVES KLEIN
	38. EL COLOR PURO: COLOR E IMPRESIONISMO
	39. EL COLOR PURO: COLOR Y EXPRESIONISMO
	40. EL COLOR PURO: KANDINSKY

COLOR 3

	1. EL COLOR EN EL SIGLO XIX
	2. COLOR Y ROMANTISMO
	3. COLOR Y FORMA UNA DISPUTA ANTIGUA: LA FLORENCIA DE MIGUEL ÁNGEL Y LA VENECIA DEL TIZIANO
	4. LA DISPUTA DE LOS ANTIGUOS Y LOS MODERNOS
	5. LA LIGEREZA DEL ARTE ROCOCÓ DE LOS NOBLES Y LA ÉTICA SEVERA DEL NEO-CLACISISMO PRE-REVOLUCIONARIO Y REVOLUCIONARIO
	6. FORMA, COLOR Y REPRESENTACIÓN DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA A LAS REVOLUCIONES Y

	DICTADURAS DEL SIGLO XX: STALINISMO, NAZISMO, ETC.
	7. ROMÁNTICOS Y NEO- CLÁSICOS EN EL SIGLO XIX
	8. GÉRICAUT, DELACROIX Y EL COLOR
	9. DELACROIX Y RUBENS
EL IMPRESIONISMO	10. ANTECEDENTES: COURBET
	11. ANTECEDENTES: MANET
	12. LO SOCIAL EN COURBET
	13. LO SOCIAL EN MANET
	14. MANET Y EL SALÓN DE LOS RECHAZADOS
	15. MONET Y LA TEORÍA DEL IMPRESIONISMO
	16. PUNTOS Y VISIÓN HUMANA
	17. ANTECEDENTES: PERSPECTIVA Y

	ANAMORFOSIS EN LA MODERNIDAD
	18. CONSECUENCIAS: OP ART Y VISIÓN HUMANA EN EL SIGLO XX
	19. CONSECUENCIAS: FRACTALES Y VISIÓN HUMANA EN ESCHER
	20. EL IMPRESIONISMO Y LO NEGRO
	21. EL IMPRESIONISMO Y LA NATURALEZA
	22. MONET: LAS SERIES
	23. MONET: LOS NINFEAS
	24. EL IMPRESIONISMO Y EL JAPONISMO
	25. CÉZANNE: LA FORMA, EL COLOR Y EL ARTE
	26. CÉZANNE Y LAS MATEMÁTICAS DESDE SU CORRESPONDANCIA: EL ARTE COMO CUBO, CILINDRO Y ESFERA
	27. ARTE Y MATEMÁTICAS:

	CONSECUENCIAS: EL CUBISMO
	28. MALEVITCH Y LO NEGRO
ITTEN	29. EL COLOR Y LA BAUHAUS
	30. EL COLOR Y KANDINSKY
	31. EL COLOR Y LA LUZ: MOHOLY-NAGY
	32. FOTOGRAFÍA EN LA BAUHAUS
	33. LA OBRA DE ITTEN
	34. TRABAJOS PARALELOS A LOS DE ITTEN: KUPKA, ALBERS, MALEVITCH, KANDINSKY
LA ENSEÑANZA DE ITTEN	35. <i>LOS ELEMENTOS DEL COLOR</i>
	36. <i>EL ARTE DEL COLOR</i>
	37. <i>DISEÑO Y FORMA</i>
	38. <i>LA ESTRELLA DEL COLOR</i>
	39. LA INFLUENCIA DE

	ITTEN
	<p>40. ARQUITECTURA: EL COLOR PARA COMPENSAR LA FORMA PURA: UN ELEMENTO ESTÉTICO REENCONTRADO: DE LAS CASAS DE LOS PROFESORES DE LA BAUHAUS A LA ARQUITECTURA POSTMODERNA</p>

COLOR 4

COLOR MATERIALES	Y	1. EL VITRAL: TÉCNICAS
		2. EL VITRAL GÓTICO
		3. TEORÍA DEL GÓTICO
		4. EL VITRAL EN EL MODERNISMO
		5. LA CERÁMICA: TÉCNICAS
		6. LA CERÁMICA EN LA ARQUITECTURA ANTIGUA
		7. LA CERÁMICA EN BIZANCIO
		8. LA CERÁMICA EN EL MODERNISMO
		9. LA PINTURA: TÉCNICAS
		10. PIGMENTOS: HISTORIA
		11. PIGMENTOS NATURALES
		12. PIGMENTOS SINTÉTICOS

	13. FRESCO Y MURAL
	14. PINTURA RUPESTRE
	15. TUMULI ETRUSCOS
	16. FRESCOS RENACENTISTAS
	17. LA CAPILLA SIXTINA
	18. LOS HERMANOS CARRACCI
	19. PINTURA Y ESTUCO EN LA ARQUITECTURA BARROCA
	20. PINTURA Y ESTUCO EN LA ARQUITECTURA PRECOLOMBINA
	21. PINTURA Y ESTUCO EN LA ARQUITECTURA COLONIAL LATINOAMERICANA
	22. PINTURA Y ESTUCO EN LA ARQUITECTURA ROCOCÓ

COLOR Y LUZ	23. LAS LEYES DEL COLOR
	24. PRISMA Y CÁMARA OSCURA
	25. LO BLANCO Y LO NEGRO
	26. EL COLOR Y LA TRANSPARENCIA
	27. LA IMPRESIÓN FOTOGRÁFICA: PRINCIPIO Y TÉCNICAS
	28. LA TRANSPARENCIA Y LOS JUEGOS DE LUZ: EN EL GÓTICO
	29. LA TRANSPARENCIA Y LOS JUEGOS DE LUZ: EN LA GALERÍA DE LOS ESPEJOS DE VERSAILLES
	30. LA TRANSPARENCIA Y LOS JUEGOS DE LUZ: PERSPECTIVAS, SALONES, GALERÍAS, Y JARDINES

	MANIERISTAS, BARROCOS Y ROCOCÓS
LA TRANSPARENCIA Y LOS JUEGOS DE LUZ EN LA ARQUITECTURA CONTEMPORÁNEA	31. LOS RASCACIELOS: ARQUITECTURA DE VIDRIO Y ACERO
	32. DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL A LAS EXPOSICIONES UNIVERSALES Y LOS PALACIOS DE CRISTAL
	33. VENTANAS Y VENTANALES, RECORRIDOS LUMINOSOS Y ESPACIOS SIMBÓLICOS: DE FRANK LLOYD WRIGHT A LA ARQUITECTURA RESIDENCIAL
	34. ESPACIOS ABIERTOS

	Y NO LUGARES: AEROPUERTOS, HOTELES, ETC.
	35. LA VISIÓN DEL MEDIO AMBIENTE COMO ATRACTIVO TURÍSTICO: DEL ROMANTISMO (CASPAR DAVID FRIEDRICH) A LOS LUGARES NATURALES (PROMONTORIOS, CAÑONES), A LOS MONUMENTOS EVOCADOS (TORRE EIFFEL, ESTATUA DE LA LIBERTAD) LOS RASCACIELOS MÁS ALTOS DEL MUNDO
	36. VER-NO VER: DE LA ARQUITECTURA Y LA PINTURA HOLANDESA DEL SIGLO XVII (PERSPECTIVAS DESMULTIPLICADAS

	<p>DE INTERIORES, SÍMBOLO DE AMPLITUD INMOBILIARIA) A LOS TROMPE-L'OEIL RENACENTISTAS Y BARROCOS (EL TEATRO Y LAS PINTURAS DE PERUZZI, O DE GIULIO ROMANO) A LOS RECORRIDOS DE LOS JARDINES MANIERISTAS Y LAS ESCULTURAS DE LOS PARQUES CONTEMPORÁNEOS</p>
	<p>37. LOS VOLADIZOS Y LAS SEPARACIONES SIMBÓLICAS EN LA VANGUARDIA, FRANK LLOYD WRIGHT Y LE CORBUSIER Y EN LA VANGUARDIA</p>
	<p>38. DE LA CIUDAD JARDIN</p>

	DE HOWARD A LOS TECHOS JARDINES DE LE CORBUSIER Y A LOS TECHOS VERDES
	39. ARQUITECTURA LUMINOSA Y RECORRIDOS DE LUZ EN LA ARQUITECTURA CONTEMPORÁNEA: DE LOS GRANDES ALMACENES (GALERÍAS LAFAYETTE) A LA PIRÁMIDE DEL LOUVRE
FORMA, COLOR Y LUZ	40. GESTALT Y GESTALT THEORIE: LAS REGLAS, DE LA PERCEPCIÓN A LAS LEYES DE LA GESTALT

ARQUITECTURA Y...

ARQUITECTURA Y	1. ... ESCULTURA EN SUMER
	2. ... PINTURA EN SUMER
	3. ... ESCULTURA EN EGIPTO
	4. ... PINTURA EN EGIPTO
	5. ... ESCULTURA EN GRECIA
	6. ... PINTURA EN GRECIA
	7. ... ESCULTURA EN ROMA
	8. ... PINTURA EN ROMA
	9. ... ESCULTURA EN BIZANCIO
	10. ... PINTURA EN BIZANCIO
	11. ... ESCULTURA EN EL ROMÁNICO
	12. ... PINTURA EN EL ROMÁNICO
	13. ... ESCULTURA EN EL GÓTICO
	14. ... PINTURA EN EL

	GÓTICO
	15. ... ESCULTURA EN EL RENACIMIENTO
	16. ... PINTURA EN EL RENACIMIENTO
	17. ... ESCULTURA EN EL MANIERISMO
	18. ... PINTURA EN EL MANIERISMO
	19. ... ESCULTURA EN EL BARROCO
	20. ... ESCULTURA EN EL BARROCO LATINOAMERICANO
	21. ... PINTURA EN EL BARROCO
	22. ... PINTURA EN EL BARROCO LATINOAMERICANO
	23. ... ESCULTURA EN EL ROCOCÓ
	24. ... PINTURA EN EL ROCOCÓ
	25. ... ESCULTURA EN EL MODERNISMO

	26. ... PINTURA EN EL MODERNISMO
	27. ... ESCULTURA EN LAS VANGUARDIAS
	28. ... LA ESCULTURALIDAD EN EL MONUMENTALISMO DE LAS DICTADURAS
	29. ... PINTURA EN LAS DICTADURAS
	30. ... PINTURA EN LAS VANGUARDIAS
	31. ... PINTURA EN LAS VANGUARDIAS LATINOAMERICANAS
	32. ... ESCULTURA EN LA POSTMODERNIDAD
	33. ... PINTURA EN LA POSTMODERNIDAD
	34. ... PINTURA EN LOS EDIFICIOS INTELIGENTES Y LA ROTULACIÓN PUBLICITARIA DE LOS EDIFICIOS

ARQUITECTURA E INTERIOR	35. LA ARQUITECTURA ASIÁTICA Y SU USO DEL BIOMBO DECORATIVO
	36. DE LA TAPISERÍA MEDIEVAL AL PAPEL PINTADO DEL MODERNISMO Y EN EL SIGLO XX: LA TAPISERÍA MEDIEVAL
	37. DE LA TAPISERÍA MEDIEVAL AL PAPEL PINTADO DEL MODERNISMO Y EN EL SIGLO XX: EL PAPEL PINTADO EN EL MODERNISMO
	38. DE LA TAPISERÍA MEDIEVAL AL PAPEL PINTADO DEL MODERNISMO Y EN EL SIGLO XX: EL PAPEL PINTADO EN EL SIGLO XX
	39. LOS OBJETOS

	DISEÑADOS: DE LA ANTIGÜEDAD A LA EDAD MEDIA
	40. LOS OBJETOS DISEÑADOS: DE LA MODERNIDAD A LA CONTEMPORANEIDAD

2/ LA FORMA EN LA ARQUITECTURA

Consta de 6 asignaturas:

1. Cuerpos platónicos y Número de Oro
2. Geometría descriptiva
- 3 Constructivismo
- 4 Geometría no euclídea, arquitectura fractal y deconstructivismo
- 5 Gestalt y formas arquitectónicas 1
- 6 formas arquitectónicas 2 y perspectiva forzada

1. CUERPOS PLATÓNICOS Y NÚMERO DE ORO

CUERPOS Y ESPACIO	1. LOS ELEMENTOS DE EUCLIDES
	2. PITÁGORAS
LOS 5 POLIEDROS REGULARES DE PLATÓN	3. LOS CUERPOS PLATÓNICOS EN LOS DIÁLOGOS
	4. TETRAEDRO Y TRIÁNGULO
	5. TETRAEDRO Y CUBO
	6. OCTAEDRO Y CUBO
	7. DODECAEDRO
	8. ICOSAEDRO
LOS CUERPOS PLATÓNICOS EN EL RENACIMIENTO	9. LOS CUERPOS Y LOS PLANETAS SEGÚN EL MYSTERIUM COSMOGRAPHICUM DE 1596 DE JOHANNES KEPLER
	10. LUCA PACIOLI
	11. SUMMA DE ARITHMETICA, GEOMETRIA, DE

	PROPORTIONI ET DE PROPORTIONALITA (VENI SE, 1494) DE PACIOLI
	12. DE VIRIBUS QUANTITATIS (1496-1508) DE PACIOLI
	13. DE DIVINA PROPORTIONE (1509) DE PACIOLI
EL NÚMERO DE ORO	14. EL NÚMERO DE ORO EN LA PRIMERA PARTE DEL DE DIVINA PROPORTIONE TITULADA COMPENDIO DE DIVINA PROPORTIONE
	15. EL NÚMERO DE ORO EN LA ANTIGÜEDAD
	16. PIRÁMIDE DE KEOPS
	17. PITAGÓRICOS
	18. HIPASO DE METAPONTO Y EL SECRETO DEL DODECAEDRO REGULAR
	19. TEODORO DE CIRENE
	20. HERÓN DE ALEJANDRÍA 21. Y PTOLEMEO
	22. PARTENÓN
	23. POLICLETO
	24. LAS PROPORCIONES

	ARMONIOSAS SEGÚN VITRUVIO, DE ARCHITECTURA
	25. EL NÚMERO DE ORO EN LA EDAD MEDIA
	26. AL-KHAWARIZMI
	27. ABU KAMIL
	28. FIBONACCI, LIBER ABACI (1202)
	29. FIBONACCI, PRACTICA GEOMETRIE (1220)
	30. FIBONACCI, LIBER QUADRATORUM (1225)
	31. SUCESIÓN DE FIBONACCI
	32. EL NÚMERO DE ORO EN EL RENACIMIENTO
	33. GIROLAMO CARDANO
	34. RAFAEL BOMBELLI
	35. ALBERT GIRARD
	36. EL NÚMERO DE ORO EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA
	37. JACQUES BINET
	38. LEONHARD EULER
	39. ÉDOUARD LUCAS

	40. MARTIN OHM
	41. ADOLF ZIESING
	42. WILHELM HOFMEISTER
	43. JULIUS VON SACHS
	44. CHARLES HENRY

2. GEOMETRÍA DESCRIPTIVA

EL NÚMERO DE ORO EN EL S. XX	1. EL PUNTILLISMO
	2. SEURAT
	3. PISSARRO
	4. FRANZ LIHARZIK
	5. MATYLA GHYKA
	6. JULIUS VON SACHS
	7. STÉPHANE DOUADY E YVES COUDER
	8. MÚSICA: IANNIS XENAKIS
	9. PAUL VALÉRY
	10. SALVADOR DALÍ
	11. LE CORBUSIER
FORMA: GEOMETRÍA PROYECTIVA/DESCRIPTIVA Y PERSPECTIVA	12. PAPPUS DE ALEJANDRÍA
	13. ERWIN PANOFKY, LA PERSPECTIVA COMO FORMA SIMBÓLICA
	14. ERWIN PANOFKY, RENACIMIENTO Y RENACIMIENTOS
	15. GEOMETRÍA PROYECTIVA Y PERSPECTIVA

	16. BRUNELLESCHI
	17. ALBERTI, LUDI MATEMATICI
	18. ALBERTI, SENTENCIAS PITAGÓRICAS
	19. ALBERTI, DE LA PINTURA
	20. LEONARDO, CUADERNOS
	21. LEONARDO, TRATADO DE LA PINTURA, PÓSTUMO, 1651
	22. PIERO DELLA FRANCESCA, DE PROSPECTIVA PINGENDI («SOBRE LA PERSPECTIVA PARA LA PINTURA»)
	23. PIERO DELLA FRANCESCA, LIBELLUS DE QUINQUE CORPORIBUS REGULARIBUS («LIBRITO DE LOS CINCO SÓLIDOS REGULARES»)
	24. PIERO DELLA FRANCESCA, MANUAL DE CÁLCULO TITULADO

	TRATTATO DELL'ABACO («TRATADO DEL ÁBACO»)
	25. DURERO, INSTRUCCIONES SOBRE LA MANERA DE MEDIR O INSTRUCCIÓN PARA LA MEDIDA CON REGLA Y CON COMPÁS, 1525
	26. DURERO, TRATADO DE LAS PROPORCIONES DEL CUERPO HUMANO, PÓSTUMO
	27. GIRARD DESARGUES, PADRE DE LA GEOMETRÍA PROYECTIVA
	28. GIRARD DESARGUES, MANIERE UNIVERSELLE DE POSER LE STYLE AUX RAYONS DU SOLEIL EN QUELQUE ENDROIT POSSIBLE, AVEC LA RÈGLE, L'ESQUERRE ET LE PLOMB, PARIS, S.N., 1640.
	29. GIRARD DESARGUES,

	EXEMPLE DE L'UNE DES MANIERES UNIVERSELLES DU S.G.D.L. TOUCHANT LA PRATIQUE DE LA PERSPECTIVE SANS EMPLOIER AUCUN TIERS POINT..., [PARIS, JACQUES DUGAST, 1636].
	30. GIRARD DESARGUES, BROUILLON PROJECT D'EXEMPLE D'UNE MANIERE UNIVERSELLE DU S.G.D.L. TOUCHANT LA PRACTIQUE DU TRAIT A PREUVES POUR LA COUPE DES PIERRES EN L'ARCHITECTURE...,PAR IS, S.N., 1640
	31. BLAISE PASCAL Y LA GEOMETRÍA PROYECTIVA
	32. DE LA HIRE Y LA GEOMETRÍA PROYECTIVA
	33. DESCARTES Y LA GEOMETRÍA ANALÍTICA

	34. GEOMETRÍA PROYECTIVA GEOMETRÍA DESCRIPTIVA	Y
	35. GASPARD GEOMETRÍA DESCRIPTIVA, 1799	MONGE,
	36. JEAN-VICTOR PONCELET	
	37. CHARLES BRIANCHON	JULIEN
	38. AUGUST MÖBIUS Y LA GEOMETRÍA PROYECTIVA	
	39. DAVID HILBERT	
	40. DIBUJO DE INGENIERIA Y DESCRIPTIVA	GEOMETRIA
	41. GEOMETRÍA DESCRIPTIVA TOPOGRAFÍA	Y
	42. GEOMETRÍA DESCRIPTIVA Y DISEÑO ARQUITECTÓNICO	
	43. GEOMETRIA DESCRIPTIVA GEOMETRIA NATURAL	Y
	44. GEOMETRIA DESCRIPTIVA	Y

	FRACATALES
--	------------

3 CONSTRUCTIVISMO

FRACATALES EN EL ARTE	1. MONDRIAN
	2. M.C. ESCHER
	3. OP ART
	4. VASARELY
	5. ARTE CONCEPTUAL
	6. ARTE MINIMAL
	7. BENOÎT MANDELBROT Y LA ARQUITECTURA FRACTAL EN SU LIBRO LA GEOMETRÍA FRACTAL DE LA VIDA
	8. BENOÎT MANDELBROT, LA GEOMETRÍA FRACTAL DE LA NATURALEZA
	9. PETER EISENMAN, Y SU PROYECTO HOUSE 11A
	10. EL ARQ. BRUCE GOFF Y EL ESTUDIO DE JOE PRICE, EN BARTLESVILLE, OKLAHOMA
	11. ESCUELA HEINZ-

	GALINSKY DEL ARQ. ZVI HECKER
	12. TEORÍAS DEL CAOS Y LA COMPLEJIDAD
DEL CONSTRUCTIVISMO VANGUARDISTA AL DESTRUCTIVISMO POSTMODERNO	13. CONSTRUCTIVISMO
	14. ARTE Y REVOLUCIÓN
	15. ARTE Y PRODUCTIVISMO
	16. FUTURISMO RUSO
	17. RODCHENKO
	18. NAUM GABO
	19. El Lissitzky
	20. TATLIN
	21. EL INSTITUTO DE CULTURA ARTÍSTICA DE MOSCÚ
	22. FORMALISMO RUSO
	23. CONSTRUCTIVISMO Y TEATRO
	24. INFLUENCIA INTERNACIONAL

	(SOBRE BRECHT, ETC.)
	25. FORMALISMO RUSO Y SURREALISMO
	26. CONSTRUCTIVISMO Y POESÍA
	27. MAIAKOVSKY E LA MÁQUINA
	28. CONSTRUCTIVISMO Y CINEMA
	29. CONSTRUCTIVISMO Y FOTOGRAFÍA
	30. EL MANIFIESTO REALISTA DE GABO Y PEVSNER
	31. MALEVITCH Y EL CONSTRUCTIVISMO
	32. MALEVITCH Y LA FORMA PURA
	33. LOS ESCRITOS DE MALEVITCH
	34. MALEVITCH Y LOS ARQUITECTONES
	35. ARQUITECTURA CONSTRUCTIVISTA
	36. LA ASOCIACIÓN DE

	NUEVOS ARQUITECTOS O ASNOVA Y EL RACIONALISMO
	37. EL GRUPO OSA
	38. ARQUITECTURA CONSTRUCTIVISTA Y UTOPIA CONSTRUCTIVA
	39. CONSTRUCTIVISMO Y BAUHAUS
	40. CONSTRUCTIVISMO INTERNACIONAL (HANS RICHTER, MOHOLY-NAGY)
	41. EL CONSTRUCTIVISMO COMO PROPUESTA DE ARTE GLOBAL
	42. LA BAUHAUS COMO PROPUESTA DE ARTE GLOBAL
	43. EL LIBRO SOTSGOROD (1930) DEL COMISIONADO DE FINANZA MILYUTIN, LA PLANIFICACIÓN

	URBANA Y LA CIUDAD LINEAL
	44. ARQUITECTURA CONSTRUCTIVISTA FUERA DE LA URSS

4 GEOMETRÍA NO EUCLIDIA, ARQUITECTURA FRACTAL Y DECONSTRUCTIVISMO

	1. FUTURISMO Y MOVIMIENTO
	2. DUCHAMP Y EL MOVIMIENTO
	3. EL OP ART Y EL MOVIMIENTO
	4. ADOLF LOOS Y LA SECESIÓN VIENESA
	5. ADOLF LOOS Y EL ORNAMENTO COMO DELITO
	6. ADOLF LOOS Y EL CUBO ARQUITECTÓNICO
	7. RACIONALISMO ARQUITECTÓNICO
	8. FUNCIONALISMO ARQUITECTÓNICO
	9. MINIMALISMO ARQUITECTÓNICO
	10. LA IDEOLOGÍA DE LA FORMA PURA EN MALEVITCH Y EN ADOLF

	LOOS
	11. CUERPOS GEOMÉTRICOS EUCLIDIANOS Y ARQUITECTURA RACIONALISTA
DECONSTRUCTIVISMO Y POSTMODERNIDAD	12. GEOMETRÍA NO EUCLIDIANA
	13. LA HIPERBÓLICA Y KANT
	14. GEOMETRÍA HIPERBÓLICA
	15. Carl Friedrich Gauss
	16. Nikolái Lobachevski
	17. János Bolyai
	18. Ferdinand Schweickard
	19. POINCARÉ
	20. GEOMETRÍA HIPERBÓLICA Y VASARELY
	21. GEOMETRÍA HIPERBÓLICA Y OP ART
	22. GEOMETRÍA ELÍPTICA
	23. GEOMETRÍAS DE CURVATURA NO CONSTANTE
	24. Geometría riemanniana general
	25. Geometría del espacio-tiempo y teoría de la relatividad

	26. TIEMPO, ESPACIO Y LUZ EN LOS IMPRESIONISTAS
	27. TIEMPO, ESPACIO Y LUZ EN MOHOLOY-NAGY
	28. DECONSTRUCTIVISMO
	29. ROBERT VENTURI, COMPLEXITY AND CONTRADICTION IN ARCHITECTURE (1966)
	30. REVISTA OPPOSITIONS (1973-1984)
	31. TEORÍAS POSTMODERNAS
	32. JACQUES DERRIDA Y EL MOVIMIENTO DECONSTRUCTIVISTA
	33. PETER EISENMAN
	34. BERNARD TSHUMI
	35. MARK WIGLEY
	36. PHILIP JOHNSON
	37. DANIEL LIBESKIND
	38. REM KOOLHAAS
	39. ZAHA HADID
	40. SANTIAGO CALATRAVA
	41. FRANK GEHRY
	42. COOP HIMMELB(L)AU

	43. CHARLES JENCKS
	<p>44. LOS ESCRITOS DE JENCKS: CRITICAL MODERNISM - WHERE IS POST MODERNISM GOING?</p> <p>THE ICONIC BUILDING - THE POWER OF ENIGMA</p> <p>LE CORBUSIER AND THE CONTINUAL REVOLUTION IN ARCHITECTURE</p> <p>POST-MODERNISM, THE NEW CLASSICISM IN ART AND ARCHITECTURE</p> <p>KINGS OF INFINITE SPACE</p> <p>TOWARDS A SYMBOLIC ARCHITECTURE</p> <p>ABSTRACT REPRESENTATION</p>

5 GESTALT Y FORMAS ARQUITECTÓNICAS 1

GESTALT	1. GESTALT: HISTORIA
	2. ESCUELA DE GRAZ
	3. ESCUELA DE BERLÍN
	4. CHRISTIAN VON EHRENFELS
	5. MAX WERTHEIMER
	6. WOLFGANG KÖHLER
	7. KURT KOFFTA
	8. KURT LEWIN
	9. FELIZ KRUEGER
	10. PRINCIPIOS, LEYES Y TEORÍAS
	11. LA TOPOGRAFÍA Y LA FORMA DEL TERRENO
	12. LA TIPOLOGÍA Y LA FORMA INMANENTE DE LOS EDIFICIOS
	13. EL ORDENAMIENTO Y LAS REGLAS Y NORMAS URBANAS Y LA FORMA DE LA CIUDAD
	14. TRAZADO URBANO Y FORMA DE LA CIUDAD (EL PARÍS DE HAUSSMANN, MITTERRAND, BRASILIA,

	ETC.)
	15. LA SIMBOLOGÍA FORMAL: EL CASO DEL TEMPLO DE SALOMÓN EN LA ARQUITECTURA BARROCA
	16. LA LÍNEA RECTA, RACIONALISTA, VERSUS LA LÍNEA CURVA, ORGANICISTA
	17. LA METRÓPOLIS(NECRÓPOLIS) DE LE CORBUSIER VS LA CIUDAD-REGIÓN DE FRANK LLOYD WRIGHT
	18. LA HISTORIA DE LOS ESTILOS Y LA HISTORIA DE LAS FORMAS: GÓTICO VS ROMÁNICO, NEOGÓTICO VS NEOCLÁSICO
	19. LA HISTORIA DE LAS FORMAS COMO HISTORIA DE LAS MENTALIDADES
PLANTAS Y ELEVACIONES: ARQUITECTURA CIRCULAR	20. CONSTRUCCIONES MEGALÍTICAS CIRCULARES EN LA EUROPA PREHISTÓRICA

	21. THOLOS DE DELFOS
	22. LINTERNA DE LISÍCRADES
	23. TEATRO GRIEGO
	24. TUMULI ETRUSCOS
	25. COLISEO
	26. PANTEÓN AGRIPA
	27. GUACHIMONTON O PIRÁMIDE CIRCULAR DE TEUCHITLÁN, MÉXICO
	28. PLANO DE CARACOL, CHICHÉN ITZÁ, YUCATÁN, MÉXICO
	29. ESTRUCTURAS DE PLANTA CIRCULAR EN LAS TIERRAS BAJAS MAYAS, VALLE DE DOLORES, GUATEMALA
	30. TEATROS, ANFITEATROS, UNIVERSIDADES DE MEDICINA EN EL RENACIMIENTO
	31. IGLESIAS BIZANTINAS E IGLESIAS DE PLANTA CENTRAL RENACENTISTAS Y MANIERISTAS; Y VILLA CAPRA "LA ROTONDA" DE PALLADIO

	<p>32. ARQUITECTURA CIRCULAR DURANTE LA REVOLUCIÓN FRANCESA: LEDOUX Y BOULLÉE (INCLUYENDO EL OIKEMA O CASA DEL PLACER DE LEDOUX); Y EL PANÓPTICON DE BENTHAM</p>
	<p>33. EL GUGGENHEIM DE NEW YORK POR FRANK LLOYD WRIGHT</p>
	<p>34. ARQUITECTURA CONTEMPORÁNEA CIRCULAR: VILLA VUOTO, PENNSYLVANIA; VOLCANO HOUSE, CALIFORNIA; TRADICIONALES HAKKA TULOU, CONSTRUCCIONES TAPIALES CHINA DE LA REGIÓN DE FUJIAN; DORMITORIO TIETGEN POR LUNDGAARD & TRANBERG ARKITEKTER, COPENHAGEN, DINAMARCA; CENTRO DE COMPRAS VULCANO</p>

	<p>BUONO POR RENZO PIANO, ITALIA; TEATRO NACIONAL, BEIJING, CHINA; THE SCULPTURED HOUSE, DENVER, CO; LA BIOESFERA DE MONTRÉAL; DYE 2, RADAR DEWLINE IN GROENLANDIA; MUSEO DE ARTE MODERNO DE LA PREFECTURA DE LBARAGI, JAPÓN; MUSEO DALIAN SHELL POR EL INSTITUTO DE DISEÑO DE INGENIERÍA CIVIL Y ARQUITECTURA DEL DUT, CHINA; EL STOCKHOLM GLOBE ARENA, O ERICSSON GLOBE; EPCOT CENTER; CASA CONCHA O SHELL HOUSE POR LA FIRMA JAPONESA ARTECHNIC; EL RADAR MARITIMO DE BANDA X DE FORD ISLAND (PEARL HARBOR)</p>
	<p>35. CÚPULAS DE MAYOR DIÁMETRO: TESORO DE ATREO, EN LA CIUDAD-</p>

	<p>ESTADO DE MICENAS; TEMPLO DE MERCURIO, BAIAE, ITALIA; ABADÍA DE SAN BLAS, ALEMANIA; HOTEL WEST BADEN SPRINGS POR EL ARQ. HARRISON ALBRIGHT, INDIANA, ESTADOS UNIDOS; HALL DEL CENTENARIO POR MAX BERG, BRESLAU, POLONIA; LEIPZIG MARKET HALL POR FRANZ DISCHINGER, ALEMANIA; SILO PARA V- 2 EN LA COUPOLE WIZERNES, FRANCIA; PALAZZO DELLO SPORT POR PIER LUIGI NERVI, ROMA; ASTRODOME RELIANT, HOUSTON, ESTADOS UNIDOS; GEORGIA DOME DEL GEORGIA WORLD CONGRESS CENTER AUTHORITY, ATLANTA, ESTADOS UNIDOS; MILLENNIUM DOME,</p>
--	---

	LONDRES
VARIANTES DE LA ARQUITECTURA CIRCULAR: ARQUITECTURA OCTOGONAL Y PENTAGONAL	36. BAPTISTERIOS: DE PLANTA CIRCULAR, LOS DE NOCERA SUPERIORE Y PISA; DE PLANTA OCTOGONAL, LOS DE BÉRGAMO, CREMONA, MILÁN, PARMA, PISTOIA, RÁVENA Y VERONA, EL BAPTISTERIO SAN GIOVANNI DE LA PLAZA DEL DOMO EN FLORENCIA; DE PLANO HEXAGONAL, LOS DE AQUILEA, Y SIENA; DE PLANTA EN CUADRIFOLIO, EL DE BIELLA
	37. CONSTRUCCIONES FORTIFICADAS Y PLANTAS PENTAGONALES: VAUBAN; PALMANOVA DE SCAMOZZI; LAS CIUDADES IDEALES DE FRANCESCO DI GIORGIO, GIROLAMO MAGGI, FRANCESCO PARIZZI, FRANCESCO DE MARCHI,

	ETC.
	38. EL PALACIO CAPRAROLA O FARNESE DE VIGNOLA
	39. EL PENTAGÓNO, WASHINGTON; CON EL SALÓN OVAL DE LA CASA BLANCA
	40. CASA PENTAGONAL DE KAZUYA MORITA
VARIANTES DE LA ARQUITECTURA CIRCULAR: ARQUITECTURA OCTOGONAL	41. EL PANTEÓN ROMANO; EL PANTEÓN DE PARÍS; EL CAPITOLIO DE WASHINGTON; EL DOMO GEODÉSICO DE BUCKMINSTER FULLER
	42. DOMO DE LA CATEDRAL BASÍLICA DE SANTA MARIA DEL FIORE DE FLORENCIA POR BRUNELLESCHI; TEMPLO DE LOS ROSACRUCES, 1618; SAN PEDRO EN ROMA, EL SACRÉ COEUR EN PARÍS; LA CATEDRAL SAN PABLO EN LONDRES; LA IGLESIA MARBLE EN COPENHAGUE; LA CATEDRAL SAN BASILIO

	EN MOSCÚ; LA IGLESIA DEL DOMO EN BERLÍN
	43. LAS MEZQUITAS JAMI UL AFAR EN SRI LANKA Y SELIMIYE EN TURQUÍA; LA MEZQUITA DEL SULTÁN EN SINGAPUR; EL DOMO DE LA ROCA EN JERUSALÉN; TAJ MAHAL EN INDIA
	44. CASTILLO DE HAAR EN HOLANDA; LA OCTAGON HOUSE, O COLONEL JOHN TAYLOE III HOUSE, WASHINGTON; IGLESIA BRECKLES EN NORFOLK, INGLATERRA; FREEDOM TOWER O ONE WORLD TRADE CENTER

6 FORMAS ARQUITECTÓNICAS. 2 Y PERSPECTIVA FORZADA

VARIANTES DE LA ARQUITECTURA CIRCULAR: ELEVACIONES OBLONGAS Y PIRAMIDALES	1. PLANTAS CIRCULARES: EL HORMIGERO MÍTICO (EN PARTICULAR DE LOS DOGONES) Y LA MONTAÑA SAGRADA DE LAS MITOLOGÍAS DEL ORIGEN: CÚPULAS Y ARQUITECTURA TRADICIONAL, EN PARTICULAR AFRICANA
	2. PLANTAS OCTOGONALES: MINARETE, ALMINAR, FARO
	3. PLANTAS CUADRADAS: MASTABA Y PIRÁMIDE
	4. ARQUITECTURA GÓTICA
	5. DEL TIPO NORTEAMERICANO Y EL IGLU PRIMITIVO DE LAS REGIONES POLARES A LA OBRA DE AENEAS WILDER, ARQUITECTURA CIRCULAR

	DE MADERA CERCA DEL GRAND HOTEL BELLEVUE, GSTAAD
	6. SINAGOGA BETH SHOLOM DE FRANK LLOYD WRIGHT
VARIANTES DE LA ARQUITECT URA CIRCULAR: DEL OCTÁGONO A LA PLANTA CUADRADA	7. MAUSOLEO DE HALICARNASO
	8. RUDOLF WITTKOWER, RUDOLF. ARCHITECTURAL PRINCIPLES IN THE AGE OF HUMANISM
	9. GEOMETRÍA, PROPORCIONES, Y AD QUATRATUM: DE VITRUVIO A LOS EDIFICIOS DE POMPEI, HERCULANEUM, OSTIA
	10. EL CUADRADO Y EL

	SACRED CUTE DESDE EGIPTO SEGÚN TONS BRUNES, THE SECRETS OF ANCIENT GEOMETRY AND ITS USE
	11. CUADRÍCULA Y ORDENAMIENTO URBANO DESDE HIPÓDAMO DE MILETO
	12. ORNAMENTOS CUADRADOS DE LOS PISOS DE POMPEI AL DOMO DE PISA
	13. EL NÚMERO ÁUREO Y LA CUADRATURA DEL CÍRCULO
	14. INSERCIÓN DE UNA CÚPULA CIRCULAR EN UNA PLANTA CUADRADA: DE LAS IGLESIAS DE PLANTA CENTRAL BIZANTINAS A LA VILLA CAPRA "ROTUNDA" DE PALLADIO
	15. EL HOMBRE DE VITRUVIO

	Y EL MODULADOR DE LE CORBUSIER
	16. LAS PIRÁMIDES Y EL TRIÁNGULO DE KEPLER
	17. ROBERT BALLARD Y SU LIBRO SOBRE THE SOLUTION OF THE PYRAMID PROBLEM DE 1882
	18. EL TRIÁNGULO DE ROPE-STRETCHER
	19. POLÍGONOS EN LAS CERÁMICAS Y ALICATADOS DE LA ANTIGÜEDAD ROMANA HASTA EL ARTE DEL S. XX (MICHELE EMMER, THE VISUAL MIND: ART AND MATHEMATICS; JAY KAPPRAFF, CONNECTIONS: THE GEOMETRIC BRIDGE BETWEEN ART & SCIENCE)
ARQUITECTURA CÚBICA:	20. ARQUITECTURA DE PLANTA CUADRADA Y

	RECTANGULAR EN LEDOUX
	21. ADOLF LOOS Y EL CUBO ARQUITECTÓNICO
	22. WEISMAN ART MUSEUM, MINNEAPOLIS; CASAS CÚBICAS (KUBUS WONNIGEN), ROTTERDAM; MODERN ARIZONA DESERT HOME
	23. KEVIN ROCHE
PERSPECTIV A Y GEOMETRÍA PROYECTIV A	24. PERSPECTIVA Y VISIÓN HUMANA
	25. PERSPECTIVA EN EL ARTE RENACENTISTA
	26. PERSPECTIVA Y DESMULTIPLICACIÓN DEL ESPACIO DEL RENACIMIENTO AL BARROCO (EL PALACIO FARNESE DE LOS CARRACCI, LA PINTURA HOLANDESA DEL S. XVII,

	ETC.)
	27. PERSPECTIVA Y DISTORSIONES VISUALES: DE LAS MODIFICACIONES ARQUITECTÓNICAS (COLUMNAS DE LOS TEMPLOS GRIEGOS, DISTORSIONES ANATÓMICAS DE LOS FRESCOS EN LOS TECHOS RENACENTISTAS) A LAS ANAMÓRFOSIS
	28. PERSPECTIVA Y CLAROSCURO MANIERISTA
	29. PERSPECTIVA Y OBJETOS GEOMÉTRICOS EN LA VANGUARDIA: KANDINSKY, MONDRIAN, MALEVITCH
	30. PERSPECTIVA Y OBJETOS GEOMÉTRICOS EN EL ESPACIO: DE MIRÓ AL OP ART
	31. PERSPECTIVA Y TROMPE-

	<p>L'OEIL: DEL RENACIMIENTO AL HIPERREALISMO, PASANDO POR LA CÚPULA DE LA IGLESIA DE LOS JESUITAS EN VIENA</p>
	<p>32. TROMPE-L'OEIL Y MURALES: DE PERUZZI E GIULIO ROMANO A LOS MURALES DE LA ARQUITECTURA CONTEMPORÁNEA (LEL TECHO DE LA SALA DE LOS ESPOSOS DEL CASTILLO SAN GIORGIO, MANTUA, POR MANTEGNA; TROMPE-L'OEIL DEL PALAZZO SPADA POR BORROMINI; INTERIOR DE LA CATEDRAL DE BIELLA, ITALIA;</p>

	<p>ENTRADA DE LA LIBRERÍA DEL CASTILLO DE THAL, POR RAINER MARIA LATZKE; PISO DE LA VILLA PARADOU EN NIZA, POR LATZKE; TUNNEL VISION POR BLUE SKY, COLUMBIA, SUR CALIFORNIA; FALSAS ESTATUAS DE BRONZE EN NICHOS DE FACHADA, MOUNT PLEASANT, UTAH; TEATRO SAINT GEORGE, FRANCIA;)</p>
	<p>33. ILUSIÓN ÓPTICA: ILUSIÓN DE LA CUADRÍCULA; ESPEJISMO; HOLOGRAMA; ESTEREOGRAMA; PAREIDOLIA</p>
	<p>34. OBJETOS MATEMÁTICOS Y GEOMÉTRICOS EN EL ARTE RENACENTISTA Y</p>

	POSTERIOR (EJ. MELANCHOLIA I DE DURERO; LOS EMBAJADORES DE HOLBEIN, ETC.)
PERSPECTIV A MECÁNICA Y PERSPECTIV A FORZADA	35. PERSPECTIVA MECÁNICA, PERSPECTIVA FORZADA Y DISTORSIÓN PERSPECTIVA
	36. PERSPECTIVA MECÁNICA Y ESCULTURA URBANA: NEIL DAWSON, FELICE VARINI, ARTEM ZIGERT, DAVID ALTMEJD; MENASHE KADISHMAN Y SUS AUTOLLAMADAS "ESCULTURAS GEOMÉTRICAS"
	37. PERSPECTIVA FORZADA EN EL CINE DE BAJO PRESUPUESTO, EN FOTOGRAFÍA, EN LA ESCULTURA Y EN LA ESCULTURA URBANA

	38. PERSPECTIVA FORZADA EN ARQUITECTURA: AULA PALATINA; CORREDOR DEL PALACIO SPADA POR BORROMINI
	39. ARQUITECTURA POSTMODERNA: MICHAEL GRAVES
	40. ALDO ROSSI
	41. CHARLES WILLARD MOORE
	42. RICARDO BOFILL
	43. ROBERT VENTURI
	44. STUDIO PER

Las raíces religiosas del pensamiento educativo contemporáneo

"Cuando el abad arrodillado ante el altar cantaba:

–Sancte Johannes ora pro nobis – entendió claramente–: –¡Oh, coglione!

»–¿Qué pasa ahí arriba? –exclamó el deán al ver moverse el relicario.

–El santo hace diabluras, –respondió el abad.

Entonces, aquella cabeza viviente se separó violentamente del cuerpo que ya no vivía y cayó sobre el cráneo amarillo del oficiante.

–¡Acuérdate de doña Elvira! –gritó la cabeza devorando la del abad.

Éste profirió un horrible grito que turbó la ceremonia.

Todos los sacerdotes corrieron y rodearon a su soberano.

–¡Imbécil! ¿y dices que hay un Dios? –gritó la voz en el momento en que el abad, mordido en su cerebro, expiraba."

(Balzac, "El elixir de larga vida", 1830)

Al asistir a finales del 2012 a un acto de graduación de un kinder, con sala alquilada en el aula magna de una Universidad privada jesuita, y oyendo las palabras introductorias del sacerdote de dicho kinder citando a San Agustín, nos asaltó la duda y, recordando a Max Weber y su famosa "*teoría*", nos pareció interesante intentar evidenciar los orígenes preocupantemente religiosos del pensamiento educativo contemporáneo.

En primera instancia, la cita, si probablemente era cierta, es de estos elementos discursivos que son difíciles de averiguar, sea en el momento, sea posteriormente, ya que no son referenciados por el que los cita. Se asume, evidentemente, la buena fe del que la hace, pero ello no implica que se puede equivocar, y a menudo ocurre, con buenas intenciones, en la fórmula exacta, en el autor a quien atribuye la frase, etc. Sin duda, es lo que nos hizo reflexionar.

Es, en efecto, fácil citar y aparentar un conocimiento críptico, sea uno sacerdote o docente. La cita es, por definición, por lo menos en el ámbito del aula o de la conferencia, imposible de contradecir, porque a menudo nadie más que el que la hace la conoce, pero a la vez es poco objetiva, salvo si está remitida a una referencia concreta. Sin embargo, la abundancia de citas, más peligrosas todavía, indirectas, son lo propio del conferencista, en cuanto a que interpreta, a su manera, y resume lo que otro dijo.

Dentro de estas preliminares, nos llamó la atención la cita de San Agustín. Más aún por un sacerdote, en una graduación hecha en una Universidad jesuita, por niños de kinder pasando a primaria, lo que, en sí, al igual que los diplomas de asistencia regalado a los oyentes en los congresos, para una mente francesa no deja de ser curioso.

De hecho, el meollo de nuestra reflexión se hizo, probablemente, porque le hemos en varias ocasiones dado clases a seminaristas, y en varias ocasiones fuimos tutor de sus tesis. Ahora bien, de ahí, de repente, en el acto evocado, el origen de nuestra duda: ¿a partir de cuando uno está investido de la palabra de Dios?

Explicuémonos: no se nace sacerdote. Se siguen estudios para serlo. Igual para monje. Por ende, al haber sido docente de numerosos seminaristas, sabemos que tienen las mismas debilidades que cualquier otro estudiante, más en los países pobres como el nuestro (estamos hablando de Nicaragua). No son mejores las bibliotecas para ellos que para los demás, no nacen fuera de la(s) peculiar(es) realidad(es) del istmo, tampoco carecen de los problemas educacionales previos que sufren también los otros estudiantes al ingresar en el mundo universitario. Asimismo, cuando intentan hacer su monografía para graduarse, también se enfrentan a desconocimientos, problemas redaccionales, incomprensión del material, etc.

Son estos mismos seminaristas que, al culminar, sin embargo, como muchos otros estudiantes, porque así es el sistema nuestro, con dificultades, sus estudios parecen trocarse, por arte de magia, o, para mejor dejarlo así: por obra y gracia del Espíritu Santo, en iluminados cuya palabra guía la de los demás, y es de *Evangelio*. De hecho, el sacerdote que citaba a San Agustín empezó una litanía sobre los niños (inventadas por él mismo), pidiendo que los adultos respondieran a cada frase dicha por otra del tipo: *"Encontremos a Dios también en cada niño"*.

Después, dentro de esta especificidad de graduar a niños del kinder con bombas y platillos, la directora del kinder empezó hablando mucho de amor, y asegurando que este acto era importante para los niños en su proceso educativo, *"profesional"* y *"universitario"* (*sic*). Creemos que no hace falta explicar cuáles eran, para ella (que, de hecho, insistió mucho en el recorrido en su escuela y el amor dado a los niños, en los principios educativos ahí utilizados y en la felicidad del lugar, agradeciendo finalmente a los padres haber creído en su local para preformar a sus niños), los intereses materiales subyacentes a estas tesis, curiosas y sospechosas.

La figura y la cita del sacerdote nos llevaron a varias interrogantes:

1. Lo hemos dicho: ¿cuando se vuelve uno elegido por la palabra divina, si es, en realidad, un proceso educativo como cualquier otro?

2. ¿De dónde parte lo único y valioso del discurso sacerdotal, si al final cualquiera pudiera ser sacerdote, con tal de elegir la carrera religiosa y apegarse a ella?
3. ¿Cuál es la virtud particular del conocimiento del sacerdote respecto de los demás hombres, si no siempre habrá sido un estudiante sobredotado, y sólo las meras circunstancias de su formación le permitieron manejar citas de libros que no habrá tenido la necesidad ni siquiera de leer (es evidente que sus profesores, y también sus compañeros, citaron en el transcurso de los años de estudio infinidad de frases sueltas tiradas al azar, y muchas veces halladas de internet o de otra fuente rápida)?
4. ¿Es válido un grado de pericia limitado a reproducir *ad libitum* y *para los siglos de los siglos* los mismos dogmas, invariablemente, sin posición crítica sobre ellos y pedir que la sociedad los reproduzca sin preguntar sobre ellos porque (y a la vez aunque) fueron dados dentro de circunstancias particulares del desarrollo histórico de la religión y conforme las necesidades que se le presentaba (caso del purgatorio nacido en el siglo XIII)?

La misma figura bonachona, pero asustante por su insistencia en el tema del amor y su amaestramiento de los pequeños alumnos en este acto para probar a los padres el buen trabajo que hizo (al preparar a los chiquitos para

contestar frases hechas conforme ella iba diciendo otras que detonaban las respuestas preestablecidas, y al presentar muestras muy por encima de la edad de los pequeños y de las competencias de sus docentes como un pésimo baile de los cisnes por unas niñas en tutú más pérdidas que otra cosa en medio de la tarima), de la directora del kinder, quien enfocaba todo al marianismo de su escuela y de los pequeños, nos hizo redundar en estas preguntas, reforzándolas.

Y la(s) respuesta(s), nos parece tenerlas en el origen religioso del sistema educativo. Se ve más aquí, país además abiertamente católico, pero es cierto, si nos atenemos a la(s) solución(es) que dimos a nuestra(s) inquietud(es), también en países laicos.

No es del todo cierto la frase que, prestada a Schopenhauer, quiere que las religiones, como las luciérnagas, para brillar, sólo necesitan de la oscuridad. Es cierto, pero sólo en parte. El mismo sistema jesuita, que alquiló su aula magna para el evento al origen de este texto, es prueba de que la religión, en muchas ocasiones, ha sido, paradójica, aunque lógicamente en sentido histórico, al origen de los sistemas educacionales superiores. La Universidad nace en la baja edad media, como un sistema religioso, sus máximos exponentes siendo, a su vez, religiosos, que llegaron algunas veces a ser Santos, como el central Tomás de Aquino. Y, cuando no lo fueron, han sido, sin embargo, monjes: citamos, en la misma época, a Abelardo y a Ockham por prueba de ello.

Por ende, es lógico pensar que algo aportó su sistema a la enseñanza que nos heredó. De hecho, es dentro de los sistemas de pensamiento religiosos que se ubican las raíces más profundas del pensamiento universitario contemporáneo: ¿no es así propio del pensamiento idealista y fenomenista esta visión de los estructuralistas (de Umberto Eco a Julia Kristeva) de que ningún saber es absoluto, y se nos es imposible conocer a cabalidad y a ciencia cierta nada porque siempre el punto de vista depende del observador (más en la cuestión de la historia, como se dedicó a explicarle Arturo Andrés Roig en su discurso de recepción al grado de Doctor Honoris Causa de la UNAN-Managua en 1994)?

Por otra parte, volviendo a nuestra serie de preguntas, podemos contestar, pero esta vez hablando del docente universitario:

1. Al graduarse, sin obligatoriamente haber producido nada significativo (y la mayoría de las veces así es el caso, tanto aquí como por ej. en Francia donde se seleccionan *capétiens* et *agrégés* más que doctores - es decir los que lograron el concurso para profesor de secundaria sobre los que se dedicaron a proponer una tesis, pero éstos son más escasos, ya que implica tiempo, determinación y algo que tener y/o querer decir -), se eligen, por coacción (a veces política: influencia del estudiante en los sindicatos), los nuevos docentes. Es asimismo cómo, en la religión, por la idea

de que, porque los apóstoles fueron elegidos por Dios, al elegir a su vez a los demás, traspasaron, automáticamente, hasta hoy (que llevan mucho tiempo muertos), su cualidad de elegido a los que las autoridades (por vía, entonces, de derivación, no de elección directa - ¿será que, como los medicamentos diluidos, pierde su efecto esta elección después de haber sido traspasada demasiadas veces? -), provenientes, lo dicen suficiente a voz en cuello, de San Pedro, ungen como nuevos apóstoles, amén de si realmente son personas con conciencia o valor intrínseco válido. Es cómo podemos vislumbrar y acatar la oposición que hace Kierkegaard en su *"Tratado ético-religioso"* titulado: *En qué el hombre de genio se distingue del apóstol* (que fue, en 1886, la primera traducción que se haya hecho de este autor al francés). Cuanta razón cuando escribe: "... se aprecia el hombre de genio sólo por su valor intrínseco, mientras el apóstol tiene todo su valor de la autoridad divina que le fue transferida." (La traducción es nuestra.) Nada más que, para Kierkegaard, e históricamente es correcta su afirmación, de hecho nos hace remitirnos a los profetas que querían a menudo huir de su cometido, esto implica que el apóstol sufra un proceso de aprendizaje: *"Quant à l'apôtre il en est tout autrement, le mot*

même nous le dit. On n'est point apôtre dès la naissance. L'apôtre est l'envoyé de Dieu. Durant toute sa vie sa vocation est pourtant un fait paradoxal et par conséquent sans identité avec sa personnalité. L'Homme aura atteint l'âge mur bien avant qu'il ait conscience de sa vocation comme envoyé de Dieu. Il n'en a pour cela ni plus d'esprit ni plus de sagacité, etc." Sin embargo, el problema del filósofo danés es demostrar la paradoja del poder del apóstol, que es, como lo planteamos, transferido, pero que, por argucia, se implica no deber ser puesto en tela de juicio. Nuestro problema, similar, es no obstante, distinto: descansa no en cómo sino en quién deviene apóstol. Asumiendo que es por medio de un aprendizaje (por oposición al genio, que nace así - tesis que podría ser debatible en cierto punto, ya que un genio necesita también formarse para llegar a tener talento real -), Kierkegaard pasa directamente a lo que llama "*las relaciones del hombre al hombre en cuanto hombre*" ("*les rapports de l'homme à l'homme en tant qu'homme*"), es decir, al entendimiento por los demás hombres del papel del elegido. Nuestra inquietud radica en dónde se pasa a ser este hombre nuevo. Kierkegaard ve esta cualidad del apóstol "*paradójica*" (palabra que aparece treinta veces en el texto), y en verdad lo es: reside, según él,

en la prohibición de preguntarse acerca del mensaje divino, y por ende de quién lo detiene y lo lleva:

"Voici pourtant l'état de l'affaire: le doute et l'incrédulité, dont se nourrit la vanité de certains chrétiens, ont amené les hommes à ne point vouloir obéir à l'autorité. À leur insu, peut-être, l'idée de la révolte s'empare de l'esprit même des gens de bien, et les voilà lancés dans le maniéré — qui, à vrai dire, est une perfidie — prêchant du sublime, du merveilleux qu'on entrevoit etc. — De nos jours il faut qualifier d'"affectation" l'élocution religieuse. Je ne fais point ici allusion à l'emploi d'expressions onctueuses ni aux gestes, trop pittoresques peut-être. Tout cela est moins important, quoiqu'il soit toujours désirable qu'on s'en abstienne. Ce qu'on peut critiquer c'est alors que la suite des idées de la dissertation religieuse soit affectée, le prédicateur insistant sur des arguments sans valeur et exhortant à la foi par des raisons incapables d'être l'objet de la foi. Nous qualifierons d'affecté le fils qui dirait:» J'honore mon père, non pas à cause de ce qu'il est mon père, mais parce qu'il est un homme de génie, ou, que ses commandements soient ceux d'un homme d'esprit.«Le fils se base à tort sur un élément tout à fait étranger au

commandement. Il obéit en vertu de l'esprit philosophique du père, tandis que l'obéissance est déjà sapée à sa base par la critique relative à l'esprit philosophique du commandement. C'est encore de l'affectation que de répéter à satiété qu'il faut embrasser la foi chrétienne à cause de l'esprit philosophique de la doctrine. La spéculation moderne est atteinte d'affectation pour avoir supprimé d'une part l'obéissance et de l'autre l'autorité tandis qu'elle prétend toujours à être orthodoxe. Après avoir cité la parole du Seigneur, le prédicateur qui s'énonce correctement, ajoutera:»Nous tenons cette parole de Celui à qui, selon son dire, tout pouvoir aux cieux et sur la terre a été conféré. Examine bien, mon cher auditeur, si tu veux obéir à cette autorité, embrasser la parole et y croire. Mais pour l'amour de Dieu, ne vas point embrasser la parole parce qu'elle est spirituelle et merveilleusement belle, car c'est le fait d'un impie, de vouloir critiquer Dieu.«Or, dès qu'on fait valoir l'élément de l'autorité spécifiquement paradoxale, toutes les proportions ont dérogé qualitativement; embrasser la foi chrétienne serait alors un crime audacieux. Comment l'apôtre va-t-il maintenant nous prouver qu'il ait cette autorité? Fournir une

preuve matérielle n'est point d'un apôtre; il n'a pas d'autre preuve que sa parole. Il faut que cela soit ainsi, sinon le rapport du croyant avec lui est direct, mais non pas paradoxal. Dans le rapport transitoire de l'homme à l'homme en tant qu'homme on reconnaît presque toujours l'autorité à son pouvoir temporel. L'apôtre n'a point d'autre preuve que sa parole et, tout au plus l'empressement avec lequel il souffre joyeusement à cause de cette parole. Il dira simplement: »Je suis l'envoyé de Dieu; agissez avec moi selon votre guise; quand même vous devriez me persécuter et me passer par les verges, je n'ai qu'une parole qui est celle-ci: » Je suis l'envoyé de Dieu, et vous serez à tout jamais responsables de la façon dont vous agissez avec moi. «Supposons qu'en effet l'apôtre fût muni de pouvoir temporel, qu'il exerçât une grande influence et eût des relations puissantes de manière à pouvoir l'emporter sur les opinions et les décisions des hommes, — s'il fait valoir son autorité ce sera au détriment de sa cause; car il rend alors ses efforts identiques à ceux des autres hommes, tandis que l'apôtre tient toute son importance de son hétérogénéité paradoxale, son autorité divine ne souffrant aucune altération quand même, selon le mot de Saint-Paul, les

hommes ne l'estiment guère plus que la fange qu'ils foulent sous leurs pieds."

Ahora bien, nosotros, sí, nos preguntamos por esta cualidad del apóstol: mientras Kierkegaard asume, y no está equivocado en ello, que el poder dado al apóstol es porque su lenguaje, supuestamente, no es suyo (a diferencia del genio), preguntamos, nosotros, ¿qué nos asegura, precisamente, en este traspaso del "*hombre Dios*" al hombre humano que el segundo no pierde cualidad en el mensaje transmitido? Obviamente, en el campo educacional, la palabra es, idénticamente, transmitida, pero sin variación (por lo menos en nuestro medio en cuanto al mundo universitario, y en toda parte en la educación primaria y secundaria), haciendo que no importe tanto quién la da, sino cómo se da. Es la inversión respecto de nuestra posición con Kierkegaard en cuanto a la figura del apóstol: al preguntarse quién se pregunta a la vez la cualidad del dador de palabra. Al preguntarse cómo se enfoca el mensaje sin percibir ni cuál es (es decir, su valor de innovación, que ya no importa) ni quién lo promueve (puede ser cualquier, con tal de que el estudiante se lleve bien con él). Es curioso, dada la importancia que se quiere dar en las ciencias actuales, en particular humanas, a la figura del observador y el

hablante respecto del mensaje y, por ende, de su postura ante lo relatado.

2. Lo valioso del discurso, acabamos de decirlo, no se define, entonces, por lo que se dice, ni las cualidades de lo dicho, sino por cómo se dice. Es decir, parece ser claro para todos que cualquiera pudiera dar el mensaje, haciendo que el mensaje en sí no cambie, precisamente porque su grado de especialización es menor. Por lo que, en nuestro país, no graduamos profesionales como, sin embargo, se cree, sino técnicos superiores en las respectivas disciplinas. Ya no importa lo que Kierkegaard pone del lado del genio (la personalidad, la originalidad: "*Pour l'homme de génie il en est tout autrement. Le génie n'a qu'une téléologie immanente, il se développe par lui-même, le développement du soi se manifestant par son activité.*"), equivocándose en su papel ("*Le génie aura alors sa valeur, et sera peut-être d'une haute portée, toutefois sans se poser téléologiquement par rapport à l'humanité.*"). Importa lo que es de la difusión. Pero, lo dice bien Kierkegaard, la difusión es limitada en cuanto el mensaje no cambia (o no debería, en el campo teológico como se enseñó). Además, es uno de los requisitos necesarios a la fe:

"La notion d'Apôtre appartient à la sphère transcendante du paradoxe religieux, et se manifeste par conséquent d'une manière qui diffère qualitativement de la relation entre l'apôtre et les autres hommes, savoir: ils se rapportent à lui par la foi tandis que la spéculation est toujours dévolue à l'immanence. Pourtant la foi est tout aussi peu un élément transitoire que ne le serait la qualification paradoxale de l'apôtre.

Or, pour ce qui est de l'autorité dans les rapports de l'homme à l'homme en tant qu'homme, la spéculation n'admet aucune différence durable ou permanente, l'autorité, n'étant qu'un élément transitoire.

Pourtant l'éternité abolit toutes les autorités ici-bas; mais, en est-il de même quant à la sphère transcendante? Citons un exemple bien simple et cependant très éclatant: Le Christ dit:» Il y a une vie éternelle«, et puis une autre personne répète les mêmes paroles. Les deux énonciations se valent esthétiquement quant à la déduction, le développement, l'esprit méditatif et l'abondance de pensées; toutefois elles diffèrent qualitativement. Le Christ, l'homme Dieu, possède la qualité d'autorité spécifique que l'éternité ne saurait assimiler, de même qu'elle ne saurait rabaisser le

Seigneur au niveau de l'égalité essentiellement humaine. C'est pourquoi le Christ enseignait avec autorité, et il n'y a que le blasphémateur qui demande si le Christ est un esprit méditatif. De cette manière on écarte (à dessein ou involontairement) le Christ en révoquant en doute son autorité. Le censurant avec un sans-gêne impertinent, et Le traitant en écolier à qui on fait réciter sa leçon, tandis que c'est à Lui qu'a été conféré tout pouvoir aux cieux et sur la terre.

De nos jours très peu de dissertations religieuses sont tout à fait correctes quant à ce point. Même les meilleures d'entre elles se mêlent un peu de ce qu'on serait sensé d'appeler une révolte — (inconsciente ou préméditée) — en défendant l'idée chrétienne et la soutenant avec la plus grande énergie mais malheureusement on ne la classe pas dans des catégories régulières. Citons un exemple, le premier venu. Un prédicateur disserte sur le texte de Jean VIII — 47—41:» Celui qui est de Dieu écoute les paroles de Dieu «— et» Si quelqu'un garde ma parole il ne mourra jamais; «et l'orateur de continuer:» Les paroles du Seigneur nous fournissent la solution de trois grandes énigmes auxquelles de tout temps les hommes se sont rompu la tête pour en trouver le

mot. «Nous y voilà. Les» trois grandes énigmes qui ont fait rompre la tête aux hommes «nous ramènent aussitôt à la spéculation et l'esprit méditatif. Pourtant comment prétendre qu'une simple affirmation apodictique soit l'effet de la méditation? L'affirmation apodictique tient toute sa valeur de celui qui l'a énoncée; elle ne demande point qu'on cherche à l'approfondir; il faut simplement la croire. Comment l'homme pourrait-il prétendre avoir trouvé par la méditation une simple affirmation qui est le mot de l'énigme? Il s'agit de savoir: Y a-t-il une vie éternelle? — On nous répond:» Assurément. «— L'esprit méditatif n'est pour rien dans cette réponse. Celle-ci ne provient-elle point du Seigneur, ou que le Christ ne soit pas ce qu'il prétend être, il faut toujours que l'esprit méditatif y soit, si toutefois l'affirmation est le fruit de la méditation. Supposons que Mr. X. vienne nous affirmer qu'il y a une vie éternelle. Cette simple affirmation n'induit personne à appeler Mr. X. un esprit méditatif. Or, le point essentiel n'est pas l'affirmation, mais bien le fait que c'est le Seigneur qui l'a énoncée. On confond les idées en se servant de la méditation comme d'un appât pour attirer les hommes à la foi. Le prédicateur qui s'exprime correctement, dira:»

Nous en avons la parole du Seigneur: il y a une vie éternelle. Cela doit nous suffire, car le Seigneur a parlé, non en esprit philosophique mais de par son autorité divine. «— Passons outre et supposons que, sur la parole du Seigneur un homme croie à la vie éternelle. La foi le dispense alors» de se creuser le cerveau «par des méditations. Supposons ensuite qu'un autre homme veuille méditer sérieusement sur la question de la vie éternelle. Ne pourra-t-il pas avec raison se refuser à accepter la simple affirmation comme une réponse provenant de la méditation? Ce que Platon nous dit sur la vie éternelle, provient d'une méditation profonde et sérieuse; voilà précisément pourquoi le pauvre Platon est dépourvu d'autorité."

3. La tercera pregunta se contesta, por ende, por sí misma: no hay necesidad de que el conocimiento sea nuevo u válido mientras sigue siendo el mismo repetido *ad libitum*.
4. De ahí, la última respuesta: si asumimos, al contrario de Kierkegaard (*"L'homme de génie vit en lui-même ; il peut vivre ainsi en humoriste content de lui même, sans trop présumer de soi, pourvu qu'il travaille sérieusement à se former l'esprit selon les inspirations de son génie. Ne dites point que le génie reste alors inactif ; il achève peut-être en lui*

plus de besogne que ne le feraient dix hommes d'affaires, sans pourtant qu'aucune de ses opérations ait son τέλος en dehors du génie... Le poète lyrique ne se soucie que de son œuvre ; en la créant il se réjouit bien que l'enfantement soit souvent douloureux et laborieux. Mais il ne se rapporte point aux autres hommes ; il n'écrit point pour les instruire, ni pour les aider, ni pour faire réussir ses idées ; bref, il n'a point de τέλος ; et il en est de même de tous les hommes de génie."), pero sin embargo en su mismo sentido, que el genio es quien produce formas nuevas y satisfactorias, no nos parecen válidos los conocimientos repetidos. Es decir, nos parece importante y más, indispensable, el conocimiento de los antiguos y de los grandes creadores, ya que de ellos parte todo conocimiento nuevo, pero no nos parece correcto que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se resuma a una repetición, que al final llega al embrutecimiento, de ideas fáciles, preconcebidas, predigeridas, tanto para el que las expone como para los que las reciben (lo que es el principio de las litanías en los rezos y las misas, de doble efecto, que encontramos también en el tiempo de horas-clases de la enseñanza: el embrutecimiento por la repetición vacía de lo aprendido hasta el cansancio, y el embrutecimiento por

la reptición de tiempo infinito de lo mismo: más larga la litanía más al parecer la acéfala muchedumbre se complace en retorcerse en lo ya conocido y ya digerido, como un flojo e inmóvil organismo que se nutriría de sus propias deyecciones fermentadas una y otra vez, alternativamente, en su pansa y en el piso donde las escupe para, enseguida, lamerlas de nuevo y volver al proceso rumiante de machacarlas para digerir de nuevo lo mil veces digerido, informe ya de tantas absorciones).

Tipologías I: ¿Qué pedirle al estudiante de arquitectura?

Un caso concreto: el estudio de la última escena de la película: *Star Trek III: The Search for Spock*

A. La enseñanza por competencia: creación de problemas para analizar

Ya que nuestra Universidad y Facultad están en el proceso definitivo y necesario de pasar al aprendizaje por competencia - que implica abrir el campo de la enseñanza de la arquitectura ya no sólo a resoluciones prácticas y técnicas de problemas inmediatos (lo que lleva a producir técnicos superiores en arquitectura), sino a debates y preocupaciones pluri e interdisciplinarias (estéticos, sociológicos, históricos, teóricos, medioambientales, de restauración y química de los materiales,...) entre los ámbitos del saber (lo que producirá arquitectos con problemas y planteamientos arquitectónicos y urbanísticos) -, es necesario plantearse qué tipo de problemas o preguntas se les podría proponer, con el fin de producir en ellos reflexiones profundas acerca del quehacer del arquitecto y de las representaciones arquitectónicas como fenómeno, no sólo sencillo y directo de levantamiento constructivo, sino intelectual y cultural.

Una herramienta en ello fundamental nos parece el cinema, que le es familiar y, como común denominador, les suele gustar, ya que se trata de diversión, aunque haya también numerosas obras literarias que permiten estudiar ambientes

arquitectónicos y vivenciales, urbanos y sociales, como: *La República* de Platón y todas las descripciones modernas, a partir de Tomás Moro (políticas, socialistas o literarias), de sociedades ideales, *Le Père Goriot* de 1835 de Balzac, *Crimen y Castigo* de 1866 de Dostoievsky, *María* de 1867 de José Isaacs, *À la recherche du temps perdu* de 1913-1927 de Marcel Proust, *Das Schloß* de 1926 de Franz Kafka, *Cien años de soledad* de 1967 de Gabriel García Márquez, *La colmena* de 1951 de Camilo José Cela, la serie de la *Saga de la Fundación* de 1942-1957 y 1982-1992 de Isaac Asimov.

Lo interesante para nosotros, es que el cinema, por sus escenografías, recurre a *reconstrucciones* arquitectónicas, pseudo-históricas o libres según el caso. Así por ejemplo, en el medio audiovisual, fue recientemente comprado y destruido el *set* que sirvió de fondo a la representación de la vida de la familia Kardashian en sus *reality shows* de los años previos.

Evidentemente, *Metropolis* (1927, Fritz Lang), *Alphaville* (1965, Jean-Luc Godard), *Dogville* (2003, Lars von Trier), o la serie de *El Planeta de los Simios*, son ejemplos concretos de películas basadas en la reconstrucción de mundos precisos, que sirven a una crítica social o política.

The Lake House (2006, Alejandro Agresti), por tener un protagonista arquitecto y focalizarse en la estructura peculiar de esta *Casa del Lago*, al igual que *Revolutionary Road* (2008, Sam Mendes), son otras obras de sumo interés

para el estudio de la ideología y simbología arquitectónica y urbana, por lo menos a nivel de su comprensión social. Asimismo lo son obras que simbolizan la sociedad a través de una representación ciudadana: *The Prisoner* (1967, Patrick McGoochan) o *Little House on the Prairie* (1973-1983).

Los espacios, siempre utilizados para ambientar, nos devuelven una serie de información, a veces sólo transversales, de entendimiento social de la situación narrada. Así, al inicio del filme *La boda de mi mejor amiga* (*Bridesmaids*, 2011, Paul Feig), la escena de sexo entre los dos protagonistas, ubicada en la casa del varón, de estilo Bauhaus, y líneas puras, sin adorno, acentuando la fuerza de los volúmenes, tiene el efecto de implementar el carácter cómico de la relación, por oposición (que podríamos, viendo la película, identificar con la oposición de caracteres entre la heroína, sentimental y soñadora deseosa de tener pareja estable, y su novio, machista y cuadrado mujeriego) entre la pureza lineal de las formas geométricas que conforman la estructura del edificio y por ende su apariencia de organización racional y abstracta versus los arrebatos, sentimentales, violentemente emocionales, vivenciales, de los personajes durante el acto. Supongamos que lo hicieran en una arquitectura rococó, el mensaje sería totalmente diferente: evocaría una extravagancia monárquica, orgiástica, pasada.

Ahora bien, obviamente, la ciencia ficción en general, en particular con sus dos grandes y primeras sagas

audiovisuales: *Star Trek* y *Star Wars*, ofrecen un ámbito propicio al estudio y las disquisiciones sobre arquitectura y creación de mundos, es decir idealizaciones y/o ideologías (al menos representativas) urbanas.

B. El estudio de un caso concreto

En *Star Trek III - En busca de Spock* (1984, Leonard Nimoy), la búsqueda del cuerpo del Sr. Spock para reunirlo con su mente termina en Vulcano, donde en una ceremonia final la mente que Spock había protegida en el organismo de su amigo el Dr. McCoy será transferido de nuevo a su cuerpo original.

El templo en el que se efectuará este intercambio, ubicado en el planeta Vulcano, de donde procede Spock, es una estructura abierta, ubicada en la punta de una *aiguille*, aparentemente es a cielo abierto, es una gran sala de forma circular con piedras a igual distancia en toda la periferia interna, sala limitada en su parte más interna (imaginamos que hacia el precipicio) por dos columnas (pirámides alargadas o conos con aristas) que ubican el altar, y una entrada para los sacerdotes, así como un taiko que sirve como campana. La sacerdotisa tiene en su toca un ornamento que reproduce la forma de las dos columnas.

Es un caso muy interesante de arquitectura ficticia, que podría estudiarse en clase para abordar los elementos

históricos, análogos, ideológicos, sociológicos e simbólicos de la arquitectura.

b.1. Elementos históricos

Históricamente, la construcción nos remite a un ámbito dual, por un lado de civilización ultramoderna, por la ausencia total de ornamento, hasta en las columnas, y el único recurso de las formas geométricas simples. Por otro lado, la sencillez de las formas, la presencia del círculo limitado internamente por piedras, las columnas que se elevan sin techo, la ubicación en un ambiente rocoso, montañoso y parietal, evoca una sociedad primitiva.

Así, la iconografía ofertada expresa la ambigüedad propia, a menudo, de las arquitecturas de ciencia-ficción en las películas, es decir a lo que se podría llamar un ambiente de "*heroic fantasy*", heredado de la literatura inglesa decimonónica (preraphaelita), dicho de otra forma de cuentos futuristas, o bien de un futuro post-apocalíptico, en el que, tanto las vestimentas como los edificios retoman elementos medievales o anteriores. De hecho, la misma serie original de *Star Trek* presentaba civilizaciones de esta misma doble característica: en ambientes rocosos, a menudo desérticos (que, sea en estudios o en el desierto de Mojave, son lo más fácil de reproducir), y de estructuras arquitectónicas simples, metálicas (también fáciles de escenificar). Esta misma sencillez de los ambientes, entre cables y grutas es lo común aún hoy en

día de las películas de ciencia ficción, por ejemplo de *Prometeo* (2012, Ridley Scott).

b.2. Elementos análogos

Esta referenciación histórica encuentra, en este episodio final de la película de 1984, una modelos análogos muy precisos: en cuanto a la toca de la sacerdotisa, nos recuerda, evidentemente, los de la diosa Isis y de los faraones, que son los cuernos grandes o simbolizados de la iconografía egipcia antigua.

El templo con sus piedras alineadas a intervalo regular, tanto en su forma circular como en sus columnas, nos remite a los círculos de piedras levantadas de los cromlechs, como el de Stonehenge.

La entrada divisoria propia para los sacerdotes es también de influencia egipcia, pero también, más generalmente antigua (v. nuestro artículo sobre "*Columna*").

A su vez, el precipicio en el que se ubica el templo evoca los elevados diseños futuristas, al mismo tiempo que los ambientes del romanticismo negro y de la pintura de Friedrich, ambos reveladores de una influencia expresionista en la representación del mundo futuro y místico: del futurismo y el expresionismo vanguardista tenemos la evocación de lo alto como valor de identificación con los conceptos de progreso y avance tecnológico, del romanticismo decimonónico tenemos

la representación de lo místico mediante la montaña, la inmensidad, el vértigo ante la relación con la divinidad.

Finalmente, el taiko es un elemento asiático, japonés.

b.3. Elementos ideológicos

La representación mediante dicho templo de la sociedad vulcana se relacionada con su sistema dentro de la serie y la película: es una sociedad ascética y, en su lado romulano, marcial, fuertemente espartana en su forma de combatir y en su orgullo (el mismo nombre de "*romulano*" nos devuelve al mito de la creación de la capital italiana).

El ascetismo y lo espartano es visible en la sencillez de las líneas, en la alusión a las columnas que se elevan encima de una estructura no techada recuerda tanto a Luxor como, más específicamente, a la arquitectura nazi (pensamos a las dos columnas gigantescas de la entrada del *Estadio Olímpico* de 1936 por Albert Speer en Berlín; o a la secuencia de representaciones de las disciplinas atléticas por atletas, inspiradas muy probablemente de los Santos de la columnata vaticana del Bernini, en el *Stadeo dei Marmi* o *Estadio de los Mármoles* de 1932 por Enrico Del Debbio, en Roma; pero también la Zeppelintribüne del Zeppelinfeld Stadium de Nuremburgo por Speer al cual agregó en julio de 1936 además de las 170 columnas de piedra 34 torres con 6 mástiles de banderas nazis en cada una y los mil reflectores que apuntaban al cielo para crear una "*catedral de luz*" visible

hasta una altura de 6000 metros y hasta 160 km en Francfort; la Arcada del Hall del Congreso de Nuremburgo de 1939 por Ludwig y Franz Ruff; las 14 columnas previstas en 1938 por Speer para su Monumento a Mussolini en Roma, nunca construido, las monumentales columnas están ahora en Stuttgart; el Palacio del Congreso de 1938-1954 por Adalberto Libera, en Roma; o, siempre en la capital italiana, la columnata del Museo della Civiltà Romana, 1939-1941, por Pietro Ascheri, Domenico Bernardini, Cesare Pascoletti e Gino Peressutti, realizado para la Exposición Universal de 1942 - arquitectura nazi de plaza con columnatas que fue reprochada al arquitecto vienés Friedrich St. Florian por su *World War Two Memorial* en Washington, 2004: *"Unfortunately, the World War II Memorial has less in common with the classical temples of democracy built in Washington during the 1930s than it does with Albert Speer's 'stripped classicism' that was fashionable in Nazi Germany. Stripped classicism involves classical designs reduced to their structural elements and rendered on an immense scale intended to overwhelm the spectator with the experience of raw power. In addition, according to Feldman, the World War II Memorial's use of caged eagles, along with wreaths atop stone pillars are the same symbols of triumph and death used by Speer in public plazas that celebrated Germany's heroic dead."* (A sarcophagus and eternal flame were also once part of the

*design.))While Hitler's master plan to redesign Berlin never fully materialized, these favorite architectural motifs of Speer's became common sights, such as the pillars that lined Unter den Linden Street in Berlin, and the Koenigsplatz in Munich that honored the so-called "putsch martyrs."", Daniel Honan, "Is the New World War II Monument Fascist?", George Mason University's History News Network, 1/12/2006, <http://hnn.us/articles/138.html>, a lo que el arquitecto contestó: "Some critics have suggested that the 50 headless columns of St. Florian's design - one for each of the 50 states - are what resemble the Speer designs. But the architect noted that the Nazis used square columns, not round ones. The tops of his columns, he said, are cut off to symbolize the "truncated" lives of those who died in the war." ya en una entrevista con el Knight-Ridder News Service de *The Baltimore Sun* del 22/6/1997, titulada: "Monument proposal draws criticism Design's appearance called similar to that of Nazi architecture"; erie de columnas alrededor de una plaza de St. Florian que ha sido reproducida tanto en la plazoleta de la UNI hacia la Rectoría, como en el nuevo Parque Pedro Joaquín Chamorro, 2012, de Managua, ubicado en el lugar del asesinato del periodista -).*

El carácter exótico de los vulcanos se acentúa por el taiko, tocado por un personaje de ojos achinados, que es uno de los rasgos físicos de los vulcanos.

La situación de los vulcanos, como pueblo que perdió su planeta, al igual que los mencionados romulanos, se expresa por el ambiente rocoso en que viven, reducidos a vivir en un lugar no amigable. Este ambiente rocoso, también propio de los desiertos norteamericanos (es decir, basado en imágenes mental y culturalmente conocidas por los estadounidenses), acentuado por las tonalidades ocres del cielo y de las montañas, derivan de la imagen clásica en el siglo XX del mundo marciano. Así, los vulcanos, al igual que los demás pueblos de la serie (lo que pasa, en general, lo dijimos, en las películas y series de ciencia ficción), que siempre visten según normas de alguna época humana, o viven en espacios cercanos a los entendibles por el público televisivo, son, en conjunto, formas alienígenas, sin más.

b.4. Elementos sociológicos

Hemos apuntado que el ambiente en que viven recuerda la historia vulcana, conforme nos la relata la serie original.

De la misma manera, la lógica absoluta de Spock, que lo aparenta a una computadora, no es, si nos remitimos a los rasgos vulcanos, y al taiko, lejos de evocar, igual que los Klingons son una representación posteriormente confesada de los soviéticos, a los japoneses - y asiáticos en general -, otra gran civilización que, en la segunda mitad del siglo XX, fue al centro de los combates estadounidenses, tanto bélicos (de la II

Guerra Mundial a Vietnam) como económicos (de Japón a Taiwan y China).

Su integración a representaciones edilicias que nos recuerdan antiguas civilizaciones tiene que ver con la imagen que nos hacemos de las civilizaciones perdidas, consideradas en la mitología contemporánea, y esto desde las primeras interpretaciones teosóficas decimonónicas, como orígenes de grandes conocimientos, posiblemente extraterrestres. Es esta antigüedad, egipcia (por la toca de la sacerdotisa) y celta (por el círculo de piedras) que hace del mundo vulcano, al igual que de cualquier otro de la ciencia ficción, pero en su carácter propio (de sabiduría y científicidad), una representación bastante arquetípica. Así, sería difícil distinguir los mundos de la ciencia ficción si no es por los personajes que los pueblan.

La misma dualidad entre los rasgos tipológicos y topográficos de su lugar de vida: entre arquitectura ultra-moderna en cuanto a totalmente privada de ornamento (conforme las normativas de la arquitectura racionalista, funcionalista y minimalista), y a la vez antiguísima en cuanto viviendo en espacios de arquitectura negativa (grutas), se repercute en lo que sabemos de su vida: a la vez es una sociedad altamente lógica, que no entiende de sentimientos, y a la vez esta privación total de sentimientos tiene una contraparte que es la sumisión incomprensible (para nosotros y para ellos) de su ser, cada siete años, a una furia sexual y física, de efectos extremadamente violentos, llamada *pon farr*.

b.5. Elementos simbólicos

El lugar del templo, con sus dos vías de acceso, reproduce la estructura clásica del espacio religioso, uno para los fieles, otro para los sacerdotes, es también, en el caso preciso, el recordatorio del recorrido del catecúmeno.

La estructura circular en la que desembocan las dos vías, vista del cielo, figura un elemento más del simbolismo espacial, ya que recuerda las pistas de aterrizaje.

Las sacerdotisas con sus lenguas de fuego en la toca (que también recordará al Moisés renacentista) evocan (por ende) la iluminación privilegiada de la sociedad vulcana (que alcanzó tal nivel de evolución que posee el don de telepatía y extraerse de su propio cuerpo, dones, para reubicarlos en un espacio temporal, pueden ser los renacentistas de la alquimia) y a la vez su venerable antigüedad (cuya iconografía nos remonta a lo egipcio).

La misma ambigüedad mencionada favorece la permanencia implícita, y probablemente no deseada, de una visión antropológica y antropocéntrica sobre las sociedades ajenas, a la vez valoradas como valiosas en sí, pero al mismo tiempo inferiores a la humana.

Es indeniabile que la sociedad vulcana es, en la serie y las películas definida como altamente evolucionada, si bien nunca se menciona su tecnología, es una sociedad que funciona sin tecnología, entiéndase más allá o más acá, hecho

que suele reproducirse en las demás sociedades descritas en la serie original. Sus tecnologías son rudimentarias (a menudo tienen que ver con un estado de colonización pionera, relacionada con la excavación de materiales y minerales, modelizada sobre otro punto histórico directamente entendible por el espectador estadounidense: la Conquista del Oeste, y además reconocible dentro de los géneros cinematográficos: hasta en un episodio de la serie original los protagonistas se encuentran trasladados a OK Corral). Son sociedades cuya avance, y a menudo superioridad sobre la tripulación de la Federación (otro símbolo federalista que la identifica con los E.U.), pasa por la adquisición de poderes mentales superiores.

Es así la sociedad vulcana, como lo es la japonesa, y al mismo tiempo la indígena americana para los años 1970 y recién 1980, una sociedad altamente intelectual, mística, pero no industrial, a diferencia de la Federación. Son amigos, pero no exactamente iguales.

A diferencia de la sociedad klingon, que es poco cerebral, se ve en su descripción en el mismo *Star Trek III*, con el perro que parece a un esqueleto de Cerbero, acuoso y recordando así, con su espina dorsal sobresaliente, la morfología de sus dueños, cuyas aristas vertebrales sobresalientes los identifican con seres primitivos, escamosos, aunque no lo sean realmente. Su tecnología, al igual que la romulana, es fuerte, pero su espíritu es maníqueo y primitivo.

Así, literalmente, la Federación, como lo plantea su propósito del genérico de la serie, encuentra nuevos mundos nunca antes conocidos, formas de vidas extrañas ("*Espacio, frontera del infinito hacia el cual viaja nuestra nave espacial. Su misión: Explorar nuevos mundos extraños, descubrir nuevas vidas y otras civilizaciones, y en desprecio del peligro, retroceder lo imposible*"), como los antropólogos y descubridores del siglo XIX (Humboldt, Darwin, Squier) visitaban y reseñaban sociedades primitivas y sus rituales.

Se encuentra entre sociedades, amigas, cuya intelectualidad las distingue del cuerpo y las aleja de una comprensión cabal del universo, cuya espiritualidad les quita materialidad (lo que es al centro de la crítica de Roland Barthes a Japón en *El imperio de los signos* de 1970, y de la búsqueda de una espiritualidad pura privada de la modernidad materialista de los cantantes de esta misma época de Mike Olfield a los Beattles o The Who), como la vulcana (o, en el discurso de los años 1970, los indígenas: *A Man Called Horse*, 1970, de Elliot Silverstein, y los asiáticos: *Kung-Fu*, 1972-1975), y sociedades bárbaras, enemigas, violentas y peligrosas, los klingons (o soviéticos).

C. Conclusión

c.1. Del Templo vulcano

Así, a nivel histórico, el templo vulcano se basa en obras análogos, que remiten, en los planos ideológicos y simbólicos (vinculados), así como sociológicos, por un lado a la definición previa del imperio y la civilización al que pertenece, por otro a la descripción, ciertamente por parte consciente y por parte involuntaria, de una sociedad extraña conforme normas de lecturas entendibles por los espectadores estadounidenses.

Esta descripción, evolución del discurso etnocéntrico, se fomenta también desde las convenciones de representación de la ciencia ficción, dentro de su amplio espectro norteamericano (literario, comics, cinematográfico y audiovisual en general) a partir de los años 1960 en particular. Apoyado por la fuerte herencia ideológica del futurismo como movimiento y sus diseños.

c.2. Del recurso del material simbólico para problematizar la enseñanza de la arquitectura

Ciertamente estos elementos y definiciones podrían ampliarse a la mayoría de las representaciones de ambientes futuristas en las películas.

Sin embargo - y/o asimismo -, el abordaje de obras específicas (no sólo de ciencia ficción) permitirá siempre dos

acciones: definir rasgos particulares de la arquitectura ficticia representada o evocada (lo que permite estudiar los modelos análogos y el significado de la historia de las tipologías), y sacar valores generales, llamémoslos universales o constantes que permiten orientar nuestra comprensión y entendimiento del fenómeno arquitectónico y urbanístico como un proceso ideologizado de parte de una sociedad dada.

Más importante aún, el recurso al material simbólico para abordar la arquitectura como *representación*, lo que es siempre (aún cuando hablamos de racionalismo, v. nuestros trabajos sobre "*Adolf Loos*", *Sens et contexte du Carré noir sur fond blanc de Kazimir Malévitch: Un objet testimonial et argumentatif des avant-gardes dans leurs controverses avec l'art figuratif à propos des questions de composition formelle et colorimétrique*, e *Historia de la Arquitectura contemporánea Siglos XIX-XXI*), permitirá acercar directamente el estudiante, no sólo a los problemas estructurales y constructivos, importantes pero relevantes más de la ingeniería civil y militar que propiamente del quehacer del arquitecto (y que, además, tienen sus propias carreras), sino también, y ante todo, a los problemas del diseño, de la historia y teoría, así como de la psicología y la sociología de la arquitectura y lo urbano. Como en el caso de *La República* de Platón, las arquitecturas ficticias siendo, en realidad, la representación sublimadas que una sociedad se hace de su

propio entorno (v. también en este sentido el Londres de las novelas de Dickens o el París de Balzac o Zola).

Tipologías II: Un caso concreto de problema para enseñanza de la arquitectura: Las tipologías

Para orientar la enseñanza de la arquitectura, se debe problematizarla, lo hemos demostrado de varias formas en numerosos textos anteriores:

Un caso de escuela muy característico y útil para ello, que, una vez más, nos remite al ámbito de lo simbólico versus lo práctico, tiene que ver con la comparación entre dos tipologías concretas:

1. Aunque contienen las manifestaciones más simbólicas que se pueda imaginar: las obras de arte, en particular tratándose (lo veremos a continuación) de las obras del arte moderno, definidas por su alto contenido en emblemas y alegorías, curiosamente, los museos, en sus orígenes como todavía hoy, son los ambientes más pragmáticos posibles: las Galerías de pinturas, representadas por los mismos pintores, y los posteriores Salones no son sino simples galerones (de ahí el nombre de "*galerías de pintura*") en dónde los organizadores buscaban como ubicar, literalmente hasta el techo (véamos las reproducciones hechas por los pintores de los s. XVII-XVIII dichas galerías),

todas las pinturas presentadas, conservadas o concursantes. Es aún el caso del famoso Museo Solomon R. Guggenheim (esquina de la calle 89 y 5ª Avenida, frente a Central Park) por Frank Lloyd Wright (1959) donde la espiral de las galerías, mostrándose como obra de arte, re-enfoca y centraliza de nuevo el mismo y eterno problema: ¿dónde colgar las obras?

2. A la inversa, los hospitales, que nacen con las tiendas de campaña para enfermos de los templarios en sus guerras hacia Jerusalén para recuperar la Tierra Santa, se desarrollan con su típica forma en U, que después llegará, efectivamente, bajo principios higiénicos y de separación de las patologías (primero por la forma en peine, donde cada ala era reservada a una patología particular, después con el principio de los pabellones separados, por reforzamiento de los principios preventivos epidemiológicos), los hospitales, entonces, tipología puramente práctica, aparece con dicha forma en U, que implicó, va de por sí, el desarrollo posterior, consecutivo y altamente lógico (no sólo desde una perspectiva médica, sino también, se entiende, es lo que aquí nos interesa, de diseño - es decir, meramente formal e ideológica o visual -), en la forma de peine, forma en U que no tenía, sin embargo (y es ahí lo interesante), ninguna función material o positiva, pero

que, en una época en que curarse era para los más ricos, sólo reproducía las entradas monumentales palaciegas, propia para los carrozas de la alta sociedad.

Así, vemos cómo nos interroga y nos hace reflexionar la historia misma de las tipología, más allá de su aspecto constructivo de elaboración de ambientes, enseñándonos que no hay racionalidad absoluta en la elección de los diseños de ambientes, sino que, más bien, una vez más, a menudo, es la ideología de una época, y *su manera de comprender sus necesidades ideadas* que los define y prima en su edificación.

Tipologías III: Una cuestión de tipología contemporánea: Del debate acerca de la arquitectura sin adorno

*"Ni una hoja ni un pájaro. La piedra nada más. La tierra.
¿Es el infierno así? Hay dolor sin olvido,"*
(Luis Cernuda, *"Cementerio en la ciudad"*)

El discurso contemporáneo acerca de la arquitectura y del hecho arquitectónico en cuanto objeto diseñado ha, a menudo, tornado alrededor del problema del diseño, precisamente, pero entendido como decoración, sea por negación (Adolf Loos) o por afirmación (arquitectura organicista).

A. Adolf Loos, "Ornamento y Delito" (1908)

Adolf Loos es muy claro respecto:

"Pero el hombre de nuestro tiempo que, a causa de un impulso interior pintarraja las paredes con símbolos eróticos, es un delincuente o un degenerado. Es natural 'que sea en los retretes dónde este impulso acometa a las personas con tales manifestaciones de degeneración. Se puede medir el grado de civilización de un país atendiendo

a la cantidad de garabatos pintados en las paredes de sus letrinas."

Por ampliación, deduce lo siguiente:

"Descubrí lo siguiente y se lo comuniqué al mundo: La evolución cultural equivale a eliminar el ornamento del objeto de uso cotidiano. Creía con ello entregarle al mundo algo nuevo por lo que alegrarse, algo que no me ha agradecido. Lagente estaba triste y andaba cabizbaja. Lo que les preocupaba era saber que ya no se podía crear un ornamento nuevo. ¿Cómo es posible que sólo nosotros, los hombres des siglo XIX, no seamos capaces de hacer lo que sabe hacer cualquier negro, lo que han sabido hacer todos los pueblos en todas las épocas anteriores a la nuestra? Todo lo que lo que el género humano había creado miles de años atrás sin ornamentos, fue rechazado sin contemplaciones y destruído. No poseemos bancos de carpinteros de la época carolingia, pero el menor objeto carente de valor que estuviese mínima mente ornamentado se conservó, se limpió cuidadosamente y se erigieron palacios suntuosos para albergarlos."

Aunque notaremos la contradicción entre la idea de que la eliminación del ornamento es un sinónimo de evolución cultural, y la afirmación de que esta falta ornamental es, a la

vez, propia de los pueblos más primitivos (negros y bárbaros alto-medievales).

"Pues bien, la peste ornamental está reconocida estatalmente y se subvenciona con dinero del estado. Yo, sin embargo, lo considero un paso atrás. No tolero la objeción de que el ornamento aumenta la alegría vital de la persona culta; no tolero la objeción que se disfraza con estas palabras: "Pero ¡cuando el ornamento es bonito ... !" Para mí, y para todos los hombres cultos, el ornamento no aumenta la alegría vital. Si quiero comer un pastelito, cojo uno que sea completamente liso, y no uno recargado de ornamentos con forma de corazón o de jinete o de niño de pecho."

Por lo que, al final, la mayor razón de querer deshacerse del ornamento se vuelve financiera, y, aparentemente, por ende, meramente matemática y "racional":

"El enorme daño y devastación que produce el resurgimiento del ornamento en la evolución estética podrían olvidarse fácilmente, pues nadie, ni siquiera un organismo estatal, puede detener la evolución de la humanidad. Sólo la puede retrasar. Sabremos esperar. Pero será un delito contra la economía nacional pues, con

ello, se echa a perder trabajo humano, dinero y material. El tiempo no puede compensar estos daños."

**B. Friedensreich Hundertwasser, "Los von Loos":
"Perdido por Loos" o "Manifiesto en pro de la
alteración individual de los edificios" (1968)**

Sin embargo, otro vienes, el artista Hundertwasser replica de otra forma:

"La gente me pregunta porque yo, un pintor, me entrometo en asuntos de arquitectura. Pero, además de pintor, soy tambien un hombre. Antes de sentarnos en cualquier sitio, limpiamos primero la silla, si está sucia. Si voy a entrar en una arquitectura sucia, primero tengo que limpiarla también. Y cuanto más sucia sea la arquitectura, con más fuerza y eficacia habrá que combatir su suciedad.

Entro en una casa como un hombre libre, no como esclavo. Sólo entonces puedo hacer cualquier otra cosa, como pintar, o decir algo. Hay otra razón muy importante por la que elijo Viene para atacar este abuso de cajas-prisiones, sobre todo porque soy austríaco. Por eso tengo una obligación moral, porque desde Austria se lanzó este crimen arquitectónico contra el mundo. Por tanto, las reparaciones deben proceder de Austria. El austríaco Adolf Loos trajo esta atrocidad al mundo. Fue en 1908

con su ingenioso manifiesto titulado "Ornamentación y crimen". Lo hizo con buena intención!....pero Adolf Loos fue incapaz de prever lo que ocurría 50 años después. El mundo nunca se librará del demonio que Loos invocó.

Mi deber y el de todas las personas de Austria es el de reconocer y combatir la catástrofe desencadenada en este país hace setenta años. Cincuenta años más tarde exactamente, en 1958, en Seckau leí mi "Manifiesto del enmohecimiento contra el racionalismo en la arquitectura". Ya Alemania se celebran continuos encuentros de arquitectos con conciencia, para los que la responsabilidad de lo que hacen es una pesada carga. Pero no encuentran la solución. Sin embargo, he visto algunos edificios nuevos que no eran un simple producto de tableros del delineante. Esa es una buena señal. Pero, es menos que suficiente.

Volvamos a Loos. Es cierto que la decoración manida al uso era una mentira. Pero no un crimen. No por quitar aquella decoración las casas se volvieron más respetables. Loos tendría que haber sustituido aquella estéril decoración por vegetación. Pero no ocurrió así. El valoraba la línea recta, lo idéntico, lo liso. Ya tenemos lo liso. Todo resume lisura. Hasta Dios. Porque la línea recta es atea. La línea recta es la única línea no creativa. La única línea que no se presenta ante el hombre como la imagen de Dios. La línea recta es el verdadero

instrumento del demonio. Quien la utiliza, contribuye a la ruina de la humanidad.

¿Cómo será este fin? Ya hemos tenido un anticipo de lo que puede ser: entre diez y veinte psiquiatras en cada bloque de apartamento de Nueva York. Clínicas a rebosar, donde los enfermos no pueden ponerse bien, porque también las clínicas están construidas al estilo de Loos. Aumentan las enfermedades entre las personas encerradas en la esteril monotonía de las casas en hilera. Aparecen todo tipo de erupciones, úlceras, cánceres y muertes extrañas. Es imposible recuperarse en ese tipo de edificios. A pesar de la psiquiatría y de la seguridad social. El número de suicidios en la ciudades satélites van en aumento. Y los intentos de suicidio son incontrables. Hay mujeres que no pueden salir durante el día como los hombres. Podríamos pasar horas enumerando las miserias que empezaron con Loos. El nihilismo de los internados se expresa en la disminución del deseo de trabajar y en el descenso de la producción, lo cual pueden seguramente confirmar los psiquiatras y estadistas. Porque la infelicidad se puede cuantificar también cifras y dinero. Así, el daño causado por los métodos racionales de construcción sobrepasa con mucho el ahorro aparente que se haya conseguido. Esto proporciona la prueba de que los edificios racionales se vuelven criminales, si se dejan como son. Hoy estoy en contra de la producción en serie como

tal. Desgraciadamente, seguimos necesitándola por ahotra. Pero dejar los objetos producidos en serie en el estado en que llegan a nosotros, es un signo de descontento personal, la prueba de que uno es esclavo."

C. Arquitectura sin ornamento, el pro y el contra

Obviamente, como lo plantea Loos, la arquitectura sin adorno tiene sus virtudes:

1. Es práctica, permite la rápida reproducción del modelo (a nivel tanto del material como del tiempo de la construcción);
2. Es pura, y tiene esta poesía límpida de los grandes espacios vacíos, sus curvas, líneas rectas, y perspectivas son impecables, pulcras y emocionalmente fuertes, por lo que le gustaron a los arquitectos y regímenes fascistas.

Pero tiene la contraparte de estas ventajas:

1. Es sumamente aburrida.
2. Su misma falta de originalidad y repetitividad la vuelve totalmente anónima, lo que tiene las desastrosas consecuencias sociológicas y psicológicas mencionadas por Hundertwasser.
3. Como no tiene adorno, no tiene, tampoco, historia, es decir, no es narrativa, lo que, en otras arquitecturas, nos hace detenernos (millones de turistas anualmente),

nos impresiona y nos conmueve, en ella no existe: ella es sorda a toda ficción.

4. La consecuencia directa de su alto grado de eficiencia, es, lo que ya es un problema denunciado por los mismos habitantes en las ciudades francesas, que puede darse con cualquier tipo de material, y su origen e ideología pragmatiga la lleva a buscar lo más básico, rápido, operativo: de ahí la desmultiplicación, en todas las ciudades del mundo, de los Estados Unidos a la América Latina y Europa, de Francia a Nicaragua, de construcciones todas hechas de zinc (tiendas, supermercados, módulos de mercado y de mini-centros comerciales, locales comerciales e industriales, granjas,...), a la orilla de nuestras carreteras y a la entrada de nuestras ciudades (cuando no es, como en Nicaragua, dentro de las mismas), que las afean irremediablemente.

Tipologías IV: Tipología y simbolismo: el caso de *The Amazing Spider-Man* (2012, Marc Webb)

Es muy interesante ver cómo la visión que tenemos de los ambientes, los cuales definen nuestra lectura de las situaciones, es directamente implicada por la historia, mental ya que formal y de los estilos, de las tipologías cinematográficas previas.

En el caso de *The Amazing Spider-Man*, el infaltable laboratorio al que ingresa, conforme el ritual de los primeros episodios, el joven Peter Parker, para poder ser picado por una araña, y así dar paso a la historia, tiene elementos recurrentes ya encontrados con anterioridad en el cinema de ciencia-ficción de finales del siglo XX:

Por un lado:

1. Es un espacio abierto al público, para que se pueda ver los adelantos científicos, y también, en la secuencia narrativa, simplemente, para permitir al héroe ser, una vez más, picado.
2. Es un laboratorio donde no parece haber gran diferencia de protección entre los espacios para el público y los de alta seguridad (otra premisa narrativa necesaria para el desarrollo posterior).

3. Es de alta tecnología, con pulcritud e imágenes virtuales tridimensionales.

Por otro lado:

1. Es una empresa de impresionantes dimensiones arquitectónicas.
2. Es un lugar donde se propagandiza los logros de la misma empresa, mediante publicidades audiovisuales.
3. Es un lugar que identifica un trust multinacional de gran poder e impacto.

Esta dualidad, que revela la imagen de los *lobbies* industriales, al lado de los militares, en la visión contemporánea, en particular estadounidense, tiene antecedentes visuales en películas como: todas las protagonizadas por Arnold Schwarzenegger e inspiradas por Stephen King o Philip K. Dick, en los años 1980, hasta su última hasta la fecha como actor de ciencia ficción (*Collateral Damage*, 2002, Andrew Davis), y en *I, Robot* (2004, Alex Proyas), inspirada en uno de los primeros cuentos de Isaac Asimov.

De este ejemplo podemos entonces aprender:

1. Que la visión que tenemos de la arquitectura es siempre fundada sobre experiencias anteriores.
2. Que la imagen que tenemos de los ambientes arquitectónicos es cultural.
3. Que nuestra experiencia vivencial de los espacios es ante todo simbólica y representativa (es decir,

derivada de informaciones y presupuestos socialmente establecidos), lo que confirma el recurso permanente (que hemos planteado en artículos anteriores sobre: "*Columna*" y "*La arquitectura nicaragüense y los simbólico*") a las columnas en la arquitectura nacional.

Tipologías V: La publicidad de Navidad 2012 de la Pepsi y los "no lugares"

Si se revisan las publicidades, afiches, etc., para Navidad, se nota que las letras (o fuentes) empleadas (como por ej. en el plegable de Copasa para diciembre 2012) son o bien muy diseñadas, al estilo inglés decimonónico, o bien alocadas. Ambas opciones nos parecen revelar, a la inversa, aunque similarmente, de lo que ocurre en las dos opciones (muy elegante o muy descuidado) del héroe policíaco (v. nuestro libro: *Mythanalyse du héros dans la littérature policière (de Dupin, Lupin et Rouletabille aux super-héros de bandes dessinées et de cinéma*, 2004), el carácter de la Navidad como tiempo aparte del calendario ordinario (de hecho, tiene el suyo propio, "*de l'Avent*"), algo irrespetuoso u de libertad respecto de las normas de todo el resto del Año. Los mitógrafos lo asimilaron a las Saturnales romanas.

La publicidad de la Pepsi para la Navidad del 2012 expresa muy bien las capas de significados relacionadas tanto con este período como, implícitamente, con su eterno oponente en el mercado: Coca Cola.

Mientras la Coca Cola juega del ámbito de Navidad, norteño, ártico, gélido, que se asocia a sus colores y la iconografía que la marca desarrolló desde inicios del siglo XX al respecto, la actual publicidad de Pepsi marca un neto distanciamiento: primero, llegan al Polo unos surfistas que le

piden a Santa y a sus duendes una dirección, a la que Santa, aprovechando la complejidad para indicarla, se hace llevar, con aprobación bulliciosa de sus enanos ayudantes, a miles de kilómetros de la nieve et el Polo.

Lo segundo que llama la atención es cómo aquí Santa se deja llevar por los playistas fuera de su ámbito acostumbrado. Por lo que se debería leer como una alusión dicotómica (usual entre las dos marcas) a la Coca Cola, tanto porque aquí se demarca la publicidad de Pepsi del mundo nevado de la Coca, como porque al hacerse, el propio Santa se vuelve seguidor de otra corriente, que ya no es la suya.

Dicha corriente parece tener su origen en una sutil referencia a los nuevos hábitos navideños de los estadounidenses y canadienses, quiénes suelen disfrutar una semana o quince días en los países tropicales durante el largo invierno.

Así, si bien, respecto de los inventos de las publicidades de la Coca Cola, ésta de la Pepsi resulta ser algo sencilla visualmente, sin embargo, no sólo cambia el horizonte de lo navideño, reubicándolo bajo el sol y en la playa, sino que, además, lo hace en base a nuevas actitudes sociológicas. Atención a lo nuevo que siempre a definido Coca Cola en sus propias publicidades.

Es estando en la playa que Santa, siguiendo a los demás, se atreve a pedir una Pepsi al bartender, por lo que éste le dice, guiñándole el ojo: "*Quiere divertirse en grande!*"

Esta frase, típica de su oficio, pero respecto a cocktails que implican mayor elaboración y, también, un alto grado de alcohol, reubica, de nuevo, como el cambio de locación del mundo navideño de Santa, vistiendo una camisa florida de verano a los colores de la Navidad (rojo y blanco, que comparten la Coca y la Pepsi), versus la implícita aburrida Coca, la elección del sabor y la diversión en contra del hermano enemigo de siempre.

Interesa también esta publicidad de la Pepsi desde la teoría de los no lugares desarrollada por Marc Augé, en cuanto muestra cómo nuevas actitudes colectivas cambian los lugares tradicionales por nuevos de simbología similar (diversión, intercambio), contradiciendo en alguna medida la asociación absoluta de Augé entre por una parte lo que son hoteles y lugares lejanos y por otra sentimiento de enajenación y destierro.

Se ve aquí cómo el cambio de lugar en situación de stress (aplicado aquí no a los jóvenes, sino, por derivación, al propio Santa en su época de máxima actividad) y de tristeza ambiente puede recrear para los turistas alegría, disfrute, descanso, relajamiento. Dentro de este contexto, lo nuevo y lo inaudito viene a ser lo sorprendente e inesperado entendido como alegría de lo desconocido y del cambio versus lo aburrido de la rutina diaria. De lo mismo, se expresa este cambio emocional mediante la adquisición, positiva también,

de nuevos amigos, de nuevos círculos, y de nuevos rumbos emprendidos, fuera de los ya consabidos.

Tipologías VI: La conciencia del espacio como manifestación cultural

La conciencia del espacio es ante todo simbólica: lo vemos claramente en las siguientes manifestaciones:

1. El concepto patriótico de territorio nacional, que abarca mucho más de lo que nos vincula realmente con el espacio circundante, y, muchas veces, con el espacio que tenemos los recursos para visitar jamás; además nos relaciona con personas que, a menudo, son totalmente diferentes a nosotros (véase los problemas regionalistas de los irlandeses, escoceses, vascos, catalanes, bretons, etc.).
2. La manera en que nos relacionamos con el espacio: para un nicaragüense de hoy, su relación con la ciudad y su habitat es exclusivamente horizontal. Su conciencia de los espacios vivenciales, de entretenimiento, de compra (mercados, supermercados,...) y hasta institucionales, es de edificios de un piso, salvo raras excepciones (en algunos, escasos, centros comerciales, sólo tres en la capital). A la inversa, el costarricense, por lo menos capitalino, y también el salvadoreño, está acostumbrado a vivir en edificios. Para el nicaragüense el espacio de vida es una casa o, en defecto, un cuarto dentro de una casa familiar, es decir o bien un espacio

global o parcial de una vida colectiva, para el costarricense, es un apartamento, individual, y que muchas veces tiene las dimensiones (30m²) de las casas nicaragüenses más pobres, o de las actuales "*casas del pueblo*" creadas desde el gobierno para los más pobres.

Muchas veces nos hemos dedicado a revisar los presupuestos tanto del usuario como del vendedor de transporte público en Nicaragua como fuente de información sobre los problemas espaciales. Sería sin embargo demasiado fácil asumir que el vendedor de transporte público en Nicaragua es una persona enteramente mala. Es una persona como las demás. De hecho, lo vemos al comparar su actitud detrás del timón con la de cualquier otra persona, hombre o mujer. Es muchas veces la misma: acelera si ve a un peatón, zigzagea para aventajar, aventaja desde cualquier carril, lo hace en curvas, etc. Estas malas costumbres, y otras tantas más (no mirar en el retrovisor, usar el freno en el último minuto, éste último defecto asociado con la forma de aventajar pegándose al vehículo que se pretende pasar), son debidas, es evidente, tanto a la falta de castigo (se hicieron estudios para entender por qué los ingleses eran las personas más corteses manejando, y, al parecer, se descubrió que era porque los policías ingleses no les perdonaban nada) como a la falta de educación en general y vial en particular.

Pero, dado lo anterior, de lo que todos estamos claro, ocurre otro fenómeno: el de la representación que nos hacemos del espacio circundante. Es un hecho que una de las ventajas de los tercermundistas para trabajar en el Primer Mundo es que su concepto del espacio vital individual es mucho menos desarrollado que el de un primermundista. Éste se quejaría de convivir con 10 personas en un estudio. El tercermundista no lo ve como algo fuera de lo común, si es, ya lo dijimos, el tamaño de su casa con todo y familia, que en general es numerosa. El apiñamiento no le parece, por ende, chocante. Lo irónico es que, cuando crecen sus hijos en el Primer Mundo, éstos sí consideran, al igual que los hijos de primermundistas criados en las mismas circunstancias e ideología, como esclavizante y anti-humano vivir en las condiciones en las que viven sus padres, explotados por sus empleadores primermundistas. Esta diferencia de punto de vista hace que es común oír inmigrantes del Tercer Mundo criticar a sus hijos por malagradecidos ante el país que, en cierta forma, los sacó a ellos de la más grande miseria de sus países de origen.

De la misma forma, y ampliando el debate a la problemática del espacio del cuerpo en sí, es decir de las actividades y del bienestar del cuerpo (se sabe que si se viaja con un asiento con el respaldar demasiado hacia adelante, no sólo esto puede provocar la muerte en caso de accidente, o por lo menos la ruptura definitiva de la columna, sino también a

la larga problemas de lumbares), es lógico que la preocupación del cobrador y del chófer del bus en países como Nicaragua donde los transportes colectivos son privados (sin importar la etiqueta equívoca que se le pone de cooperativas) sea rellenar lo más posible el espacio, por lo que es común que:

1. Despegan los asientos de sus unidades y los vuelvan a soldar de manera a que desaparezca entre cada fila el espacio para las piernas;
2. Usan cualquier espacio vacío (entre las filas de los asientos, en la arbitrariamente creada fila de asientos que llaman "*banquita*" detrás del chófer y va en sentido contrario de la marcha);
3. Pero, más significativo aún que todo lo anterior, en las terminales, aunque este el bus lleno (con cuatro personas en la fila del fondo y con tres personas en la "*banquita*"), mientras el operativo no les dice que se vayan silbándoles, se quedan esperando al infinito, como si alguien más pudiera querer subirse a su unidad ya, en buen nicaragüense, "*hasta el tope*".

Esta lógica es, lo dejamos intuir, la misma que rige las "*casas del pueblo*", y, más preocupante, las casas de las constructoras en Managua: casas de 80m² cuestan 90.000 \$, que, con el crédito, son en realidad el doble.

Esta lógica del espacio es una lógica funcional en todos puntos, salvo para el usuario. Es funcional para el

busero y el cobrador, porque así logran cobrar a más personas, y que rinda más su tanque de gasolina. La lógica que, igualmente, rige las normas antropométricas de la descripción de la realización de actividades para los arquitectos en la definición previa al diseño de los ambientes, es racional, salvo que impone ciertas actividades, imposibilitando otras.

Esta lógica es la que las propias Universidades usan, las privadas proponiendo una sala de profesores para evitar darles a cada uno un espacio, ya que sólo los pagan para venir a dar su clase, la preparación tiene que hacerse en casa. A la inversa, las públicas constan de "*cubículos*", es decir, espacios no cerrados, por ende sin privacidad alguna, compartidos, que ahorran espacio físico hablando en términos de metros cuadrados de superficie construida utilizados, con el fin de mantener, sin razón alguna, a sus profesores ocho horas diarias como si fueran administrativos.

Esta lógica es la, en general, de cualquier empresa, popularizada por el cinema estadounidense desde los años 1960, lógica benthamiana sin aclararla, que permite al supervisor, como en la fábrica decimonónica, sólo con ponerse de pie y mirar por encima de sus cabezas, ver lo que hace cada uno de los empleados.

Obviamente, no es una lógica del bienestar individual: ya lo acabamos de decir, es la de la supervisión, carcelaria, del empleado u del obrero en la zona franca o la fábrica.

En primera instancia, los llamados microbuses interlocales no tienen la capacidad ni la comodidad para recibir personas de pie, ni desde la perspectiva corporal del individuo (que difícilmente puede estar recto por el techo muy bajo) ni desde la perspectiva del espacio (entre los asientos, más aún por el hecho de que una persona encorvada usa mayor espacio).

Es la lógica de la institución y la administración pública, que vigila a sus subordinados, sin implicar mayor rendimiento para la población que las tiene que utilizar.

Es la lógica del busero, rebuscando como acomodar piernas y brazos, o más simple y llanamente obviarlos, para acrecentar su número de clientes, sin nunca pensar que, por el mismo peso y la inercia de la velocidad, puede provocar la muerte de los que pagan por necesidad para ir a buscar el pan diario.

Es la lógica, en fin, del propietario y el camionero, que precisan de mandar al rastro a todas sus bestias de un solo. No tienen por qué moverse. Tampoco los clientes en los buses. Que se acomoden, o, como dice la frase famosa de los cobradores: *"avancen por atrás"*.

Tipologías VII: El baño con el padre suicida en *Flatliners* (1990) y la representación del más allá en las películas contemporáneas

En *Flatliners* (1990) de Joel Schumacher (cuya pobreza relativa del guión, o infantilismo del presupuesto fantástico, compensado por una puesta en escena barroca, prefigura *The Number 23* del 2007 del mismo director, sin embargo excelente en otros géneros), se presenta a nosotros la imagen de un grupo de jóvenes estudiantes de medicina que pretende conocer lo que pasa después de la muerte, auto-infligiéndose, en pos de la ciencia, experiencias de muerte inducida.

Por un irónico *choc en retour*, lo que logran es encontrarse con personas de su pasado a las cuáles les hicieron daño, provocando su muerte, y que, ahora criaturas de sus pesadillas recurrentes, quieren vengarse de ellos. Pero la heroína es la única que logra, por este medio, reencontrarse con su padre que, ex-militar drogadicto, fue llevado, por su imprudencia de niña buscando a su padre en la casa y encontrándole escondido en el baño inyectándose, y la vergüenza de no poder ser un modelo a seguir para su propia hija, a suicidarse. Éste será el único fantasma de la película que vendrá en pos de disculparse, no de vengarse.

Al final del filme, para cuando va a ocurrir este reencuentro amoroso entre padre e hija, en uno de los sueños

recortarios acerca de la muerte de su padre, la heroína, vuelta niña, se halla ante la enorme escalera de la casa de su infancia que sólo da, énfasis hollywoodiano, no a un segundo piso completo, sino a la única y terrorífica para el espectador puerta del baño sobre la cual se vierte una luz roja como la sangre.

Este momento específico, además de ilógico arquitectónicamente, recuerda el final de *The Jacob's Ladder* (1990) de Adrian Lyne, en la que el personaje (también ex-militar con adicción inducida por las fuerzas armadas durante su tiempo de servicio), que, durante toda la película ha visto monstruos incomprensibles, entiende finalmente que no son, sino las figuras de su pasado, que lo llaman al cielo, pero a los que su espíritu, apegado a la tierra, se rehusa a reconocer y por eso los transforma en monstruos de pesadilla.

Es en la escalera de su casa antigua donde sus hijas lo esperan para llevarle al cielo que termina la película. Anábasis que es la contraparte visual de todas las katabasis cinematográficas ofrecidas por el cinema estadounidense, en el que la mayor parte del tiempo el malvado al final no sólo muere, sino que lo hace cayendo al vacío (simbólicamente hacia el infierno, v. la parte *Hablemos de Cine* de nuestro libro: *Essais d'iconologie filmique*, 2001).

Por otra parte, esta escenificación de la escalera como objeto de ascensión, estudiado por Aby Warburg en los indígenas de América del Norte, y presente en la *Biblia*, se

reproduce históricamente, y como en la película que estamos comentando en el presente artículo, fuera de cualquier realidad arquitectónica sustentable:

1. En la conocida *Virgen de la escalera* (1491) de Miguel Ángel, una de sus famosas esculturas no finitas, donde se superponen simbólicamente los momentos de la infancia (Jesús amamantando) y la *Crucifixión* (en segundo plano), la escalera siendo el objeto intermedio de elevación entre lo terrenal (la existencia de Jesús como hombre, nacido de la Virgen) y lo celestial (la *Crucifixión*, no sólo como evento cósmico, v. nuestro trabajo sobre la *Crucifixion* románica en nuestro libro *Iconologia*, 2001, sino como momento de salvación para toda la humanidad y de transfiguración para Cristo volviendo a su estado divino anterior a su nacimiento);
2. En la pintura *La Hilanderas* (1644-1656) de Velázquez, donde, para ilustrar el arte de tejer, en el primer plano, una escalera asociada con unas gradas y una cortina (ésta retomada de la tradicional iconografía de los mosaicos bizantinos, como en Ravena, con su significado de representación de un espacio teatral y místico) marcan la división con el fondo, donde se reproduce la historia ovidiana de Aracne (de hecho, la obra se conoce también por: *La fábula de Aracne*), origen mitológico de este delicado arte.

Así vemos, en el episodio estudiado de una famosa película hollywoodiana de finales de los años 1980, tanto cómo se conservan los símbolos a través del tiempo, cómo se expresa el espacio arquitectónico privado de valor funcional y llenado de valores de representación simbólicos, relacionados con el pasaje, uno de los uso, de hecho, sí arquitectónico de la escalera, el otro siendo (con el jardín) el de representación (que bien se expresa en el cuadro de Velázquez) y de encuentro social (en particular en el caso de las escaleras monumentales de los palacios modernos). En las dos películas citadas, no es el encuentro social que propicia la escaleras, pero sí el reencuentro místico y vivencial con figuras claves del pasado de los protagonistas, relacionados, en un caso, *The Jacob's Ladder*, con el pasaje del héroe de la vida a la muerte y su aceptación de la misma, y en el otro, *Flatliners*, el perdón dado al ánima muerta, pero en pena, del padre suicida.

Este valor arquitectónico de la escalera como lugar de pasaje (al igual que el puente o la columna) y del encuentro preparado ha sido maravillosamente evocado por Alexandre Dumas en el capítulo XXXII "*Una cena de procurador*" de *Los Tres Mosqueteros* (1844):

"Su corazón palpitaba, pero no era, como el de D'Artagnan, por un amor joven a impaciente. No, un interés más material le latigaba la sangre, iba por fin a franquear aquel umbral misterioso, a subir aquella

escalinata desconocida que habían construido, uno a uno, los viejos escudos de maese Coquenard."

Tipologías VIII: La ciudad como símbolo de los valores implícitos de nuestra mente psicológica y sociológica

El cinema hollywoodiano ha sabido representar, en su representación histórica del Lejano Oeste, el arquetipo no sólo del duelo antiguo modernizado, entre las eternas fuerzas del Bien y del Mal, sino también el lugar en que se da tal duelo: la ciudad o el pueblo propio, pervertido por una mente malvada.

Es evidente que la recurrencia del modelo en todo el cinema de *western* desde sus comienzos hasta hoy ilustra el sistema tribal al que nos relacionamos inconcientemente, estructurado dentro de los dominios de la vida cotidiana, marcada por hitos urbanos sencillos, alrededor de los cuáles, por bien o por mal, se junta y expresa la convivencia social (el *saloon*, como por ejemplo en *Rio Bravo* de 1959 de Howard Hawks, o la iglesia, como en *High Noon* de 1952 de Fred Zinnemann). Es tan cierto aquello que los otros géneros retoman estos ámbitos particulares (en cuanto al bar, el género políciaco, tanto francés con Simenon como estadounidense con las numerosas evocaciones de los detectives de entre guerra; en cuanto a la iglesia, el género social, como en *The Chase* de 1966 de Arthur Penn o en *Cool Hand Luke* de 1967 de Stuart Rosenberg).

Sin embargo, es la serie televisada *The Prisoner* (1967, Patrick McGoochan) que logró, por su mezcla entre el género de espionaje, su orientación y sus motivos y temas de

ciencia ficción, y su reflexión introspectiva, reproducir, en la estructura donde se desarrolla la acción, de hecho llamada "*El Pueblo*" ("*The Village*"), y ubicada en la ciudad fantástica y de arquitecturas diversas e internacionales de Portmeirion, construida por Sir Clough Williams-Ellis entre 1925 y 1975, lo que los psicólogos consideran como la representación psicológica e inconsciente del bien o malestar del individuo: el dibujo de una ciudad absoluta, con sus elementos de vida (la casa o, en este caso, el bungalow) y el poder (la alcaldía, la iglesia, la tienda, etc.). La arquitectura de toque netamente vacacional de Portmeirion, acentuada por los vestidos y los carros de golf de la producción, destacaron aún más esta simbología de la Ciudad absoluta, es decir, no real, sino fantástica. Más todavía por su implícita, y permanente, correspondencia con la ciudad-capital londinense (ya que la principal meta del héroe raptado es, paradójicamente, siendo un espía recién jubilado que quería irse de vacaciones - lo que, en un sentido irónico y conflictual, logra -, volver a su país y a su apartamento en Londres).

Tanto el hecho, claramente expuesto desde el primer episodio, y que es al centro de la narración, de que El Pueblo no tiene ubicación geográfica, por lo que nunca se sabe a ciencia cierta si es de los enemigos del país del héroe o de su mismo servicio de espionaje que lo raptó por temor a que pasará al otro bando y hablará (recordemos que esta serie utiliza hábilmente los recursos narrativos básicos del período

histórico que la produce: la Guerra Fría), así como el hecho de que, por ende, los mapas que de él se puede conseguir en la misma localidad (lo que hace el héroe en el primer episodio para intentar situarse y poder huir) reseñan la ubicación topográfica de cada elemento (el mar, la montaña) pero sin atribuirle nombre propio, ambos elementos revelan, más allá de su uso para el suspenso y la progresión del relato, y dentro del carácter marcadamente psicoanalítico de la serie (revelado en particular en los dos últimos episodios, escritos y dirigidos por el propio McGoochan, también intérprete del protagonista de la serie), revelan, decimos, el valor arquetípico de cada parte del pueblo dentro de la mente colectiva.

De hecho, la ubicación de la casa del Número 2 arriba del pueblo, en cuanto lugar de la máxima autoridad perceptible, como la doble ubicación del pueblo, limitada a un lado por el mar, al otro por la montaña, topes respectivamente geológico y marítimo, que marcan simbólicamente los dos límites posibles de una nación, en tamaño reducido, y a la vez, de hecho, la topografía (de ahí la dualidad de toda la serie, v. nuestro trabajo sobre esta serie en nuestro libro: *Essais d'iconologie filmique*, 2001) de la propia Inglaterra, conocida como la Blanca Albión por sus costas rocosas calcarias, que delimitan su espacio respecto del mar, estos dos elementos y todos los otros (la identificación de cada persona por un número y una casa) expresan lo que, en la mente de cada uno, es un pueblo. Es, de hecho, en la literatura, que se halla el más

famoso y paradigmático ejemplo de ello, que crea las condiciones de reubicación psicológica necesaria para emprender el viaje à *rebours* del narrador en sus recuerdos, y es el inicio de *À la recherche du temps perdu* (significativamente en el último párrafo de la primera novela: *Du côté de chez Swann*, Primera parte "Combray" - de hecho, nombre del pueblo de la infancia del narrador -, cap. I) de Proust:

"Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de madeleine trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux), aussitôt la vieille maison grise sur la rue, où était sa chambre, vint comme un décor de théâtre s'appliquer au petit pavillon donnant sur le jardin, qu'on avait construit pour mes parents sur ses derrières (ce pan tronqué que seul j'avais revu jusque-là); et avec la maison, la ville, la Place où on m'envoyait avant déjeuner, les rues où j'allais faire des courses depuis le matin jusqu'au soir et par tous les temps, les chemins qu'on prenait si le temps était beau. Et comme dans ce jeu où les Japonais s'amuse à tremper dans un bol de porcelaine rempli d'eau de petits morceaux de papier jusque-là indistincts qui, à peine y sont-ils plongés s'étirent, se contournent, se colorent, se différencient, deviennent des

fleurs, des maisons, des personnages consistants et reconnaissables, de même maintenant toutes les fleurs de notre jardin et celles du parc de M. Swann, et les nymphéas de la Vivonne, et les bonnes gens du village et leurs petits logis et l'église et tout Combray et ses environs, tout cela qui prend forme et solidité, est sorti, ville et jardins, de ma tasse de thé."

Sin embargo, no se suficiente se ha notado que esta misma imagen del pueblo, que se viene reproduciendo de los cuentos de hadas, al *western* y a la literatura, y se desarrolla particularmente como lugar paradigmático y cerrado de la vivencia, las oportunidades, los pleitos y la historia patria de los EU decimonónicos (citemos las famosas *Mujercitas* de 1868 de Louisa May Alcott, o *Pequeña casa en la pradera* de 1935 de Laura Ingalls Wilder, al origen de la serie televisada de 1974-1983 de mismo título), no sólo representa, en su estructura representada (ya lo dijimos, la casa, la tienda, la alcaldía o casa del jefe, la iglesia, la cárcel - la volvemos a encontrar en las series filmicas de *El Señor de los anillos* o *Harry Potter* y en los libros que las inspiran, más generalmente, expresada minimalmente, como en la serie de McGoochan, la vemos resurgir en todas las sagas, literarias, televisivas y filmicas, de los mundos futuros de la ciencia ficción, como elemento mínimo y simple del entendimiento escenográfico compartido entre el lector o espectador y los

escritores o guionistas y directores -), una versión psicológico interna (valga la redundancia) de nuestro estado de ánimo, sino, ante todo (y de ahí se desprende que es, también, lo anterior: expresión de la realización o no del dibujo mental que la sociedad nos propone de nuestra integración social dentro de la topografía urbana estándar), una imagen social.

De hecho, si nos detenemos a revisar, una última vez, sus elementos o motivos: la casa individual y de protocolo, la iglesia, y la escuela (lugar central en la familiar *Pequeña casa en la pradera*, pero también de la exactamente contemporánea y también orientada al público familiar serie: *Happy Days*, 1974-1984), vemos que la ciudad - o el pueblo -, por mucho que se nos lo presenta (en particular en el caso del colono del Lejano Oeste, y entonces asimismo en *La pequeña casa en la pradera*) con la casa individual en exceso alejada del centro (el saloon, la cárcel, la tienda, con su única calle), por ende sometida al ataque sistemático (fuente de la mayoría de las narraciones) de los indios, de los ladrones de pasaje o del poderoso malvado recientemente instalado (la imagen inversa del buen rico, pero también de la extensa propiedad alejada del pueblo, se halla en la serie *Bonanza*, 1959-1973, en la que en cada episodio la familia protagonista de los lugareños se halla frente a extraños de pasaje - lo que nos devuelve a la dialéctica dentro-fuera estudiada en nuestro artículo sobre: "*Casa*" -, y en la que actuó Michael Landon como uno de los hijos del hacendado, antes de ser el

recordado padre de *La pequeña casa en la pradera*, terminando una serie empezó con la otra al año siguiente, haciendo, entonces, de hijo a padre), esta representación mental. En *The Village* (2004) de M. Night Shyamalan, la oposición se hace claramente entre el mundo protegido interno al pueblo y el mundo exterior, afirmado como peligroso, lo que, de una u otra forma, se reproduce en sus posteriores películas, tanto en *Lady in the Water* (2006, el hotel versus el mundo mágico que lo rodea) como en *The Happening* (2008, la ciudad, humana, versus la naturaleza), y se prefigura en su anterior *Signs* (2002, la casa en el campo, rodeada por fuerzas extraterrestres invisibles). Ya dijimos que no es histórica, de hecho, por eso mismo gusta de aludir a ella la ciencia ficción estadounidense en sus series, pensamos en OK Corral evocado en un episodio de la *Star Trek* original (el mismo inglés *The Prisoner* se atrevió a poner, por puro gusto del actor-guionista-director de la serie McGoohan a su protagonista en una ciudad del Lejano Oeste en uno de sus 17 episodios). Es interesante ver esta peculiaridad que hace, más allá de la simplificación para poder montar y desmontar rápido las escenografías (razón por la que tenemos desde la versión clásica con Errol Flynn de 1938, dirigida por Michael Curtiz y William Keighley, tenemos versiones hollywoodianas de Robin Hood con vegetación típicamente californiana), que tanto el pueblo de Lejano Oeste, todavía no construido porque apenas creado por colonos agrícolas contra indios

asesinos, se compare con el pueblo de las colonias futuras de la ciencia ficción, donde los agricultores y ganaderos son sustituidos por ingenieros y botánicos. Revela, no sólo el origen común de la representación, en la mente colectiva, esta vez social, sino también la cualidad arquetípica de un modelo heredado.

Este modelo simplificado, lo hallamos en los tratados renacentistas, que desembocaron en las diversas propuestas de ciudades ideales (v. nuestros libros sobre historia de la arquitectura al respecto, así como nuestra antología *Utopies et Cités Idéales*, 2010). Fueron a menudo criticados por los estudiosos del siglo XX porque, en realidad sus modelos se dedican a la organización del centro de poder (con el palacio del príncipe, la casa del capitán y la iglesia o la catedral, modelo exacto que será retomado y difundido en toda la América colonizada), dejando lo demás a la suerte de cada arquitecto y urbanista. También se debe reconocer que, en esto como en su apología de la herencia antigua, que en las realizaciones concreta era una mezcla con un toscano bajomedieval del gusto de sus comanditarios, son construcciones ficticias, en ello que ubican arquitecturas de poder que (salvo en el caso de las ciudades del Tercer Mundo, por efecto de guerra y malentendimiento de los conceptos más básicos del urbanismo clásico) de por sí se supone van en el centro (sí, por eso, ya no lo podemos ver en la ciudad capital Managua, lo seguimos viendo en muchas

ciudades nicaragüenses que no sufrieron la guerra ni el trágico terremoto que destruyó el centro histórico, como son los casos, por ejemplo, de León, Granada o Jinotepe, o de Masaya en cada uno de sus barrios).

Tipologías IX: Toda concepción del espacio es ficticia

La imagen que tenemos de la realidad, por ende del espacio, es altamente subjetiva, por ende ficticia, como lo demuestran nuestros varios trabajos sobre la funcionalidad espacial en los transportes colectivos nacionales (en particular el sobre: "*La conciencia del espacio como manifestación cultural*").

Se hicieron experimentos en los que se pusieron a la persona con unos lentes de video que les permitían ver el hombro de otra persona por detrás y alguien tocándolo, llegando a que la persona con los lentes puestos sintiera el toque como si fuera en su propio hombro.

De lo mismo, podemos aducir la impresión, no sólo barthesiana, de sobrecogimiento en la sala de cine (v. nuestra tesis *Roland Barthes et la théorie esthétique*, 1996), sino también de cualquiera de nosotros que, viendo la película, logramos olvidarnos del espacio que, físicamente, nos rodea. A tal punto que, para implementar esa experiencia, se han creado el 3D, vislumbrándose sus posibles extensiones hacia sentirse el espectador totalmente inmerso en medio de la acción vista.

De alguna forma, ambas experiencias, la primera citada, científica hecha sobre personas que se prestaron al juego, la segunda de vivencia y entretenimiento en nuestra

sociedad actual, se ven plasmadas y combinadas en *Surrogates* (2009, Jonathan Mostow).

La segunda es todavía más sensible y global para el que participa con ánimo en los juegos videos, aún cuando éstos no son visualmente perfectos (de ahí la aficción por los antiguos, v. la reciente *Wreck-It Ralph*, 2012, Rich Moore).

Por lo anterior es difícil, a nuestro sentido, considerar sin que sea errado, el espacio como un objeto únicamente concreto y práctico.

Expusimos en otro lugar el caso de "*La arquitectura nicaragüense y lo simbólico*". Pudieramos aducir que ningún nicaragüense viviendo, aún en la choza más pobre, se siente totalmente reducido a dicho espacio, sin que éste le proporcione algo de regocijo y sentimiento de propiedad. De hecho, vemos salir de sus minifaldas personas bien vestidas, bañadas y peinadas, que no obligatoriamente se sienten a como su espacio físico les debería provocar.

Los mismos procesos de la llamada globalización implican que, aún viviendo en un país pobre como Nicaragua, estamos conectados con otros más ricos: por el cinema (estadounidense), por la televisión (las telenovelas mexicanas, colombianas, brasileñas), por el internet.

Aquello es tan cierto que hay, en el mundo entero, millones de personas que, sin nunca haber tocado el suelo estadounidense, se identifican con su modo de vida, e intentan

imitarlo, hasta en las vestimentas y rindiendo homenaje a la bandera que no es la suya.

Ampliando y trasladando esta constatación inicial de que *toda concepción del espacio es ficticia* (lo vemos muy bien en la diferencia psicológica tremenda existente entre: a. sufrir el aislamiento del calabozo y b. participar en los programas televisivos, lo que provoca cierto placer, según los protagonistas, como *Le Goût du noir*, 2002, o *L'amour est aveugle*, 2010-2011), revelada, por otra parte en la misma "*Canción del Espacio*" de Alfonso Cortés (con su reflexión sobre la relatividad que lo integra, conforme nuestro análisis preliminar a nuestra traducción de su poesía *Anthologie Magna*, 2004, tanto a las problemáticas de la vanguardia, por ejemplo de un Ernesto Cardenal - quien fue, casualmente, el editor de los *30 poemas*, pérdida literaria de Cortés detrás de la nube de humo de esta escasa selección -, como de su tiempo sobre los dos mundos, al igual que un Borges, v. nuestro libros *Estudios latinoamericanos*, 2001, y *Estudios borgesianos*, 2004):

*"La distancia que hay de aquí a
una estrella que nunca ha existido*

.../...

*Este afán de relatividad de
nuestra vida contemporánea ?es*

*lo que da al espacio una importancia
que sólo está en nosotros, ?*

.../...

*La tierra no conoce los caminos
por donde a diario anda ?y
más bien esos caminos son la
conciencia de la tierra... ?Pero si
no es así, permítaseme hacer una
pregunta: ¿Tiempo, dónde estamos
tú y yo, yo que vivo en ti y
tú que no existes?"*

Nos interesaremos, de nuevo, al caso del racionalismo
loosiano, en particular con su texto fundador: *Ornamento y
Delito* (1908), cuando apunta que:

*"El embrión humano, en el seno materno, pasa por todas
las fases de desarrollo del reino animal. -Cuando nace un
ser humano-, sus sensaciones son iguales a las de un perro
recién nacido: Durante su infancia se producen diversos
cambios que se corresponden con las transformaciones
ocurridas en la historia de la humanidad: a los dos años lo
ve todo como un papúa; a los cuatro, como un germano; a
los seis, como Sócrates y; a los ocho, como Voltaire.
Cuando tiene ocho años percibe el violeta, color que fue
descubierto en el siglo XVIII, pues antes el violeta era azul*

y el púrpura, rojo. El físico señala hoy en día que hay otros colores en el espectro solar, que ya tienen nombre, pero comprenderlo se reserva al hombre del futuro.

El niño es amoral. El papúa también lo es para nosotros. El papúa despedaza a sus enemigos y los devora. No es un delincuente. Sin embargo, cuando el hombre moderno despedaza y devora a alguien, es un delincuente o un degenerado. El papúa cubre de tatuajes su piel, su barca, su remo, en fin, casi todo lo que tiene a su alcance, y no es un delincuente. El hombre moderno que se tatúa es un delincuente o un degenerado. Hay cárceles en las que el ochenta por ciento de los presos llevan un tatuaje. Los tatuados que no están detenidos son delincuentes latentes o aristócratas degenerados. Si un tatuado muere en libertad, esto significa que ha muerto antes de cometer un asesinato.

El impulso de ornamentarse el rostro y todo lo que se tiene al alcance es el primer origen de las artes plásticas, es el balbuceo de la pintura: todo arte es erótico.

El primer ornamento que nació, la cruz, tuvo un origen erótico. Es la primera obra maestra, la primera creación artística con la que el primer artista embadurnó la pared para liberarse de la energía sobrante. Una línea horizontal: la mujer que yace. Una línea vertical: el hombre que la penetra. El hombre que la creó sintió el mismo impulso que Beethoven, se encontraba en el mismo

cielo en el que éste compuso la Novena.

Pero el hombre de nuestro tiempo que, a causa de un impulso interior pintarraja las paredes con símbolos eróticos, es un delincuente o un degenerado. Es natural 'que sea en los retretes dónde este impulso acometa a las personas con tales manifestaciones de degeneración. Se puede medir el grado de civilización de un país atendiendo a la cantidad de garabatos pintados en las paredes de sus letrinas. Para el niño,garabatear es un fenómeno natural: su primera manifestación artística consiste en garabatear símbolos eróticos en las paredes. Sin embargo, lo que es natural en el papúa y en los niños, en el hombre moderno resulta ser degeneración. Descubrí lo siguiente y se lo comuniqué al mundo: La evolución cultural equivale a eliminar el ornamento del objeto de uso cotidiano."

Así, Loos lo dice claramente, y evolutiva e históricamente (es decir, onto y filogenéticamente) parece razonable su planteamiento: el ornamento es propio de las sociedades primitivas.

Sin embargo, tres cosas tienen que retener nuestra apromación inicial a esta afirmación, sin embargo aparentemente obvia:

1. El mismo Loos, cuando prosigue:

"Creía con ello entregarle al mundo algo nuevo por lo que alegrarse, algo que no me ha agradecido. Lagente estaba triste y andaba cabizbaja. Lo que les preocupaba era saber que ya no se podía crear un ornamento nuevo. ¿Cómo es posible que sólo nosotros, los hombres des siglo XIX, no seamos capaces de hacer lo que sabe hacer cualquier negro, lo que han sabido hacer todos los pueblos en todas las épocas anteriores a la nuestra? Todo lo que lo que el género humano había creado miles de años atrás .sin ornamentos, fue rechazado sin contemplaciones y destruído. No poseemos bancos de carpinteros de la época carolingia, pero el menor objeto carente de valor que estuviese mínima mente ornamentado se conservó, se limpió cuidadosamente y se erigieron palacios suntuosos para albergarlos."

O sea que el propio Loos reconoce que el ornamento es, a la vez, producto de una evolución. Es, además, elemental que hay una gran diferencia, en primero desde un punto de vista de la estética (grado de realización y técnica, conformidad con el modelo, complejidad del tema, mayor intención, etc.) entre una pintura rupestre y la Capilla Sixtina, entre un peine africano y los huevos de Fabergé, entre los aros de

cuello de las mujeres birmanas y los diseños de Lalique.

2. El planteamiento inicial de los primeros párrafos de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Max Weber (1905), todavía válido hoy:

"Si alguien perteneciente a la civilización moderna europea se propone indagar alguna cuestión que concierne a la historia universal, es lógico e inevitable que trate de considerar el asunto de este modo: ¿qué serie de circunstancias ha determinado que sólo sea en Occidente donde hayan surgido ciertos sorprendentes hechos culturales (ésta es, por lo menos, la impresión que nos producen con frecuencia), los cuales parecen señalar un rumbo evolutivo de validez y alcance universal?"

Es únicamente en los países occidentales donde existe "ciencia" en aquella etapa de su desarrollo aceptada como "válida". También en otros lugares, como: India, China, Babilonia, Egipto, ha existido el conocimiento empírico, el examen acerca de los problemas del mundo y de la vida, filosofía de visos racionalistas y hasta teológicos (aunque la creación de una teología sistemática haya sido obra del cristianismo, bajo el influjo del espíritu helénico; en el Islam y en alguna que otra

secta india únicamente se hallan atisbos), conocimientos y observaciones tan hondos como agudos. Mas, la astronomía babilónica, igual que cualquier otra, requería de la fundamentación matemática, la cual les fue dada por los helenos, siendo precisamente lo más sorprendente ante el avance logrado por la astrología, en especial entre los babilonios. A la geometría le hizo falta la “demostración” racional, herencia también del espíritu helénico, creador de la mecánica y la física. Las ciencias naturales de la India estaban desprovistas de experiencia racional (debida al Renacimiento, salvando alguno que otro efímero indicio de la antigüedad) y del laboratorio moderno. Por esta razón, la medicina (tan evolucionada en la India, en las cuestiones empírico técnicas), no contó con ninguna base biológica ni bioquímica en particular. De las civilizaciones occidentales ninguna ha tenido conocimiento acerca de la química racional. La historiografía china, que logró gran incremento, careció del pragmatismo tucidídico. En la India hubo precursores de Maquiavelo; sin embargo, la teoría asiática del Estado se encuentra falta de una sistematización similar a la aristotélica y de toda clase de conceptos racionales. Fuera de Occidente

no hay una ciencia jurídica racional, no obstante todos los resquicios que puedan encontrarse en la India (Escuela de Mimamsa), a pesar de todas las amplias codificaciones y de todos los libros jurídicos, indios o no, pues no había la posibilidad de recurrir a esquemas y categorías estrictamente jurídicas del Derecho romano, así como de todo el Derecho occidental nutrido por él. Aparte de Occidente, en otro lugar no se conoce nada semejante al Derecho canónico.

Con el arte acontece lo mismo. Posiblemente, el oído musical estuvo desarrollado con mucha más delicadeza en otros pueblos que en la actualidad. Como quiera que sea, no era menos preciso que el nuestro. La polifonía era conocida de todos los pueblos, así como no les eran extraños los distintos compases e instrumentación, igual que los intervalos tónicos racionales; sin embargo, tan solo en Occidente ha existido la música armónica racional, esto es: contrapunto, armonía; asimismo, la composición musical basada en los tres tritonos y la tercera armónica; además, la cromática y la armonía nuestras (conocidas, en verdad, racionalmente desde el Renacimiento, como factores de la armonización); y la orquesta actual con su correspondiente cuarteto de cuerdas como

núcleo, la organización del conjunto de instrumentos de viento, el bajo básico, el pentagrama (que facilita la composición y ejecución de las obras musicales modernas y sostiene su duración a través del tiempo), las sonatas, sinfonías y óperas (no obstante que siempre ha existido música de programa y que la totalidad de los músicos han utilizado, como medio de expresión musical, tanto el matizado como la alteración de tonos y la cromática) y, como medios de ejecución, los actuales instrumentos primordiales, esto es: el órgano, el piano y los violines.

En cuanto al arco en ojiva, éste fue ideado en la antigüedad, en Asia, como motivo decorativo; parece ser, también, que en Oriente no ignoraban la bóveda esquifada. Mas, fuera de Occidente, no se tenía idea de la utilización racional de la bóveda gótica, para valerse de ella al distribuir y abovedar espacios erigidos libremente y, en especial, como principio constructivo de colosales obras y como base de un estilo que, de hecho, fue aplicado tanto a la escultura como a la pintura creativa propia de la Edad Media. Claro está que tampoco existe (pese a que el Oriente facilitó los fundamentos técnicos) esa solución a la problemática de las

cúpulas y esa especie de “clásica” racionalización del arte en general (debida al uso de la perspectiva y la luz en la pintura), cuya creación pertenece al Renacimiento. En China se produjo el arte tipográfico; pero, sólo a Occidente le es dado ser la cuna de una literatura impresa, destinada a la prensa y las revistas. En China y en el Islam se han fundado escuelas superiores de todo linaje, inclusive con la máxima similitud a las universidades y academias. Por lo que respecta al cultivo sistematizado y racional de las especialidades científicas, la enseñanza del “especialista” como factor destacado en la cultura, sólo el Occidente los ha forjado. Asimismo, el funcionario especializado, piedra angular del Estado y de la economía moderna en Europa, es producto occidental, en tanto qué en otra parte a este funcionario especializado no se le ha dado nunca tanta importancia para el orden social. Es evidente que el “funcionario”, inclusive el de referencia, es un producto muy antiguo en las más diversas culturas. Pero, ningún país en época alguna se ha visto, de modo tan inexorable, sentenciado como Occidente a recluir todos los básicos supuestos de orden político, económico y técnico en las hormas angostas de una

organización de funcionarios especializados, ya sea estatales, técnicos comerciales y, en especial, jurídicos, como titulares de las más trascendentales acciones de la vida social.

De igual modo ha sido muy amplia la organización estamentaria de las corporaciones políticas y sociales; pero, únicamente Europa ha sabido del Estado estamentario: rex et regnum, con el significado occidental. Y, claro está, tan solo el Occidente ha establecido parlamentos con “representantes del pueblo”, elegidos con periodicidad, demagogos y líderes que gobiernan en calidad de ministros responsables ante dicho parlamento, si bien es natural que en todo el mundo ha habido “partidos” en el sentido de organizaciones ambiciosas de conquista o con la pretensión de ejercer influjo en el poder. El Occidente es, también, el único que ha conocido el “Estado” como organización política, en base a una “constitución” establecida, a un Derecho estatuido y con una administración a cargo de funcionarios especializados, conducida por reglas racionales positivas: las “leyes”. Todo esto, fuera de Occidente, se ha conocido de modo rudimentario, carente siempre en este fundamental

acoplamiento de los decisivos elementos que le son peculiares.

Así acontece con respecto al poder de mayor importancia en nuestra vida moderna, el capitalismo."

De hecho, lo que plantea Weber no sólo tiene asidero en el propio Marx, cuando ve la cultura como el último paso de la humanidad en su desarrollo y liberación de lo concreto, sino, más globalmente, en las tesis económica, que distinguen economías de necesidad (donde cada quien produce lo que necesita, y se resuelven mayoritariamente problemas puntuales y pragmáticos - como en el actual Tercer Mundo -) y economías complejas (donde se abren campo a lo cultural, el arte y las investigación pura, es decir, sin aplicación directa desde ya), las primeras siendo propias de países subdesarrollados, las segundas de los países que han sabido seguir siendo hasta la fecha los más ricos, como están de acuerdo en ello todos los analistas (v., por ej., Andrés Oppenheimer, *¡Basta de historias! - La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*, Barcelona, Debate, 2011).

3. Cuyo máximo ejemplo podría ser el nicaragüense, en el que, desde la época precolombina, parece (numerosos estudiosos nacionales han intentado racionalizarlo o emitir un juicio al respecto), en cuanto lugar de pasaje más que de urbanización, el país nunca tuvo conjuntos edilicios como los sin embargo vecinos de Tikal o Copán, como tampoco hoy en día: a. ni existe edificios (porque no se piensan así) con meta a duración en el tiempo ni con preocupación estética desarrollada; b. tampoco se conserva lo poco, escaso, casi inexistente, que tenemos (porque tampoco están claros internamente los valores que determinan lo patrimonial, más allá de una conciencia pseudo-histórica, v. nuestro artículo sobre: "*Arquitectura nicaragüense*").

¿A qué viene esta aproximación para saber si el adorno es o no un producto de la cultura o de la barbarie, para plantearlo en términos clásicos o loosianos?

De hecho, este problema es el del Renacimiento, que eligió el orden clásico, contra la barbarie no romana, o así considerada, de los "*godos*" (de ahí que se acuñó, mediante Miguel Ángel y Vasari, el término "*gótico*"). Así, Loos no es, si lo consideramos históricamente, sino un continuador del espíritu del orden renacentista y, por ende, de lo neo-clásico anti-rococó del s. XVIII y post-revolucionario del s. XIX, que

se riega hasta Otto Wagner, quien fue maestro y amigo de Loos.

Nos demuestra que la conciencia del espacio es ante todo, de nuevo, ficticia, así como la de su uso y repartición, llámese o preténdase no (pseudo)-racionalista.

Hemos a este propósito dedicado un artículo (titulado: "Adolf Loos") y un libro (*Historia de la Arquitectura contemporánea - Siglos XIX-XXI*, 2009) acerca de la no racionalidad del cubo arquitectónico en Loos, por otra parte contextualizándolo, para confirmar esta idea, dentro de las paralelas investigaciones artísticas de su tiempo, en particular por una parte de Malevich y por otra de la Bauhaus (*Sens et contexte du Carré noir sur fond blanc de Kazimir Malévitch: Un objet testimonial et argumentatif des avant-gardes dans leurs controverses avec l'art figuratif à propos des questions de composition formelle et colorimétrique*, 2010), acerca de la "forma pura".

Nos muestra, también, de paso, que el no representarse el espacio sino como un objeto concreto y físico, sin sentimientos (v. nuestro artículo sobre la concepción inversa en: "*La ciudad como símbolo de los valores implícitos de nuestra mente psicológica y sociológica*") ni valor simbólico alguno (v. nuestros artículos sobre: "*Managua*" y "*Sistema vial y peatonalidad en Managua*") es, contrariamente a lo que expone Loos, con corrección aparente, pero como, anteriormente, lo anula Weber con

mucha mayor certeza histórica (ya que sus ejemplos son ineludibles), el producto de sociedades simples, retrogradadas y atrasadas, sea históricamente (como en los casos empleados por Weber y Loos) o económicamente (en el caso que elegimos del Tercer Mundo).

Tipologías X: Estudio desde el cinema de ciencia ficción de la tipología como representación mental visualmente siempre referenciada

Creemos oportuno, antes de empezar el siguiente trabajo, aclarar previamente la relativa libertad con la que, a continuación (como, de hecho, en otros trabajos de la presente serie sobre "*Tipologías*"), consideraremos el concepto tipológico, no sólo (o exclusivamente) como expresión formal de una construcción arquitectónica realizada, sino, más amplia y libremente, como representación de ambientes.

En un episodio No 105 del 11 de abril del 2012, titulado "*Wee Boots*" del *reality show: Monster Man*, empezado este mismo año en el canal SyFy, acerca del trabajo del especialista en efectos especiales Cleve Hall, parte trata de la realización de una máscara y de un escenario de nave espacial para una película sobre *aliens* protagonizada por Jason "*Wee-Man*" Acuña, quien se dio a conocer en *Jackass*. Wee-Man se emociona al ver realizado el *set* de filmación, apostando que el interior de la nave es "*la forma exacta en que cualquier persona se imaginaría una nave espacial*".

Llama la atención en la configuración de este ámbito que es tubular, oscura, con paredes simulando lo metálico con elementos indefinidos de estantería, similar a lo que se podría ver en un taller mecánico. Por otra parte, todos estos

elementos son, a toda luz, la reproducción, típica del género, del modelo fundador de la nave de la serie *Alien* de los años 1980 que llevó a la fama a Sigourney Weaver como mujer combatiente frente a monstruos que, aunque alienígenas, surgían de la oscuridad de la nave, como el tradicional coco de debajo de la cama o del armario (como lo representan respectivamente el telefilm *Stephen King's It* de 1990 de Tommy Lee Wallace, y la película *Mama* del 2013 de Andrés Muschietti).

Es importante apuntar e insistir en la identidad entre la nave espacial de la película en proceso con We-Man y el modelo original empezado con *Alien* de 1979 de Ridley Scott. De hecho, acentuado, y remitido visualmente a la famosa escena de caminata girando de *2001: A Space Odyssey* de 1968 de Stanley Kubrick (homenajeadada en una rápida escena protagonizada por la heroína actriz interpretada por Julia Roberts en *Notting Hill* de 1999 de Roger Michell), aunque dentro de un ámbito lumínico opuesto, blanco, casi hospitalario, de hiper-esterilización (relacionado también con la higiene alimenticia en el filme) de la idea en que en los años 1968 se hacía la mentalidad colectiva del futuro (a diferencia de su representación apocalíptica a partir de los años 1980, desde *Alien*, pasando por *Robocop* de 1987 de Paul Verhoeven o *12 Monkeys* de 1995 de Terry Gilliam, y llegando a la versión de *Dredd* del 2012 de Pete Travis), de hecho, decíamos, esta versión sistemáticamente tubular (salvo

en lo que concierne a los espacios colectivos como la sala de reunión o el comedor, que, al igual que en la original serie *Star Trek* de 1966-1969, llegan a ser, como los cuartos de un barco, apéndices que se extienden a lo largo de largos pasillos en forma de galerones) se inspira, desde luego, de la forma aerodinámica del fuselaje de los aviones de transporte colectivo, en particular de la forma de los *charters* del más conocido tipo Boeing.

Por ende, vemos ahí cómo toda representación tipológica es visualmente referenciada por (y mediante) su (pre-)comprensión (es decir, desde las normas y convenciones entre los que crean dicha representación y los que la reciben: que somos nosotros, los espectadores de la misma) por parte del público.

Se puede enfatizar aún más esta constatación, partiendo de la representación anterior a la época de los vuelos colectivos ampliada (que, casualmente, se inicia en el período del inicio de los años 1960, como lo recuerda muy bien la película *Catch Me If You Can* del 2002 de Steven Spielberg).

En efecto, a partir del desarrollo de los vuelos colectivos, el espacio físico del fuselaje y su forma, con sus espacios compartimentados, influenció amplia - y hasta exclusivamente - la representación de las naves espaciales, sobredeterminado aquello por el hecho de que, a nivel del relato, las historias de ciencia ficción tienden a ubicar el

espacio vivencial individual y colectivo en el lugar cerrado de la nave (*Star Trek, Cosmos: 1999, Galactica*), por lo que se implementó asimismo una relación dialéctica con la representación, común en los filmes de guerra (en particular sobre la Segunda Guerra Mundial) del también claustrofóbico ambiente de los submarinos (*The Enemy Below* de 1957 de Dick Powell; *Operation Petticoat* de 1959 de Blake Edwards; *The Russians are Coming, The Russians Are Coming* de 1966 de Norman Jewison; *Ice Station Zebra* de 1968 de John Sturges; *Das Boot* de 1981 de Wolfgang Petersen; *The Hunt for Red October* de 1990 de John McTiernan; *Crimson Tide* de 1995 de Tony Scott; *Down Periscope*, también de 1995, de David S. Ward; *K-19: The Widowmaker* del 2002 de Kathryn Bigelow).

En este sentido, son notables dos elementos:

1. El encuentro de *The Abyss* de 1989 de James Cameron es la versión submarina de *Alien*, ubicada, casualmente, en el período de mayor éxito de la serie, entre *Aliens, el regreso* de 1986, también dirigida por el mismo Cameron (de ahí que es fácil ver la secuencia entre las dos - de hecho, *The Abyss* fue directamente la siguiente película de Cameron después de *Aliens* -) y *Alien*³ de 1992 de David Fincher.
2. Es muy probable que haya una línea visual que seguir entre la representación del cohete de la bomba atómica cabalgada horizontalmente, al salir del avión,

por el Mayor T.J. 'King' Kong (interpretado por Slim Pickens) como si fuese un caballo en un rodeo al final de *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* de 1964 de Kubrick y la representación posterior de las naves espaciales (en la directamente siguiente película suya, ya citada: *2001: A Space Odyssey*) con forma tubular y oblonga, como aviones del futuro. De hecho, las salas de espera tanto dentro como fuera de la nave espacial en *2001: A Space Odyssey* son ambientes similares a las de los aeropuertos, lo segundo modelizando entonces lo primero. En este sentido, notaremos que, en la secuencia de la película, después del episodio inicial en la prehistoria, el viaje del Dr. Heywood Floyd a la luna en 1999 (secuencia que sigue la precedente que acabamos de evocar) empieza primero en un avión-cohete que lo lleva a una estación espacial en órbita, la manobria de aproximación a ésta siendo, a semejanza del final de *Dr. Strangelove* con Pickens, una coreografía en la negrura del vacío con fondo de música de *El Danubio Azul*. De hecho también, la popularización de los transbordadores (o *shuttles*), que son esas pequeñas naves de investigación con una capacidad de sólo algunos miembros, se dio mediante *Star Trek*, a raíz de que (y debido a una campaña de 200.000 cartas que fueron

enviadas al presidente Gerald Ford) la Nasa nombró en 1976 su primer viaje experimental STS ("*Space Shuttle*" o "*Space Transport System*") Space Shuttle Enterprise. Volvemos a hallar dichos transbordadores representados en *Cosmos: 1999* (1975-1977), *Galactica* (1978) y *Logan's Run* (también de 1978). Es interesante notar que, históricamente, el motor y la tecnología de vuelo espacial horizontal de estos STS empiezan por la compra por la NASA de un Boeing 747 en 1974 que fue modificado para poder transportar la nave.

Es asimismo que, como la ciencia ficción inspiró la realidad (la tecnología de los STS), mientras, a su vez, se fundamentaba en ella (la ampliación de los vuelos colectivos), anteriormente - lo que nos da otra comprobación de la influencia referencial en la descripción (por ende, en el pensamiento, u, mejor dicho, la concepción que nos hacemos de las tipologías) -, la visión, y consecutivamente la representación, de los hábitats y las naves espaciales era únicamente vertical, al igual que lo iba a ser su modo de lanzamiento, aplicado, no desde la ingeniería de la aviación (que, desde Leonardo, buscó imitar al vuelo horizontal, apoyado por el viento, de las aves), sino de la pirotecnia (asemejando el desprendimiento de la atracción terrestre a la proyección de los cohetes y triqui tracas). Lo vemos perfectamente retratado en los álbumes de la serie de *Tintin*:

Objectif Lune (1953) y *On a marché sur la Lune* (1954). Como también en la clásica *The Angry Red Planet* de 1959 de Ib Melchior, que se ubica principalmente en el cockpit, único ambiente concebido del cohete en esta época (una interesante retoma de dicho modelo, cuya contextualización pasa tanto por el uso del blanco y negro como por el idéntico énfasis en el ámbito del cockpit vertical como lugar paradigmático del cohete, es: *Apollo 18* del 2011 de Gonzalo López-Gallego). Lo mismo que vemos en la larga primera parte (antes del encuentro con los simios) de *Planet of the Apes* en su versión original de 1968 de Franklin J. Schaffner.

Es evidente que la modelización del cohete tintinesco, que se repite en los filmes citados en el precedente párrafo, viene de mucho antes: concretamente, del modelo de *Le Voyage dans la Lune* (1902) de Georges Méliès, cuyo guión, escrito con su hermano Gaston, se basa en dos clásicos de la literatura de ciencia ficción que son: *De la Terre à la Lune* de 1865 de Jules Verne y *The First Men in the Moon* de 1901 de H.G. Wells. Pero el modelo es más antiguo aún, ya que aparece, por primera vez (y de manera admirablemente recurrente, primero lanzado al aire el héroe por la tormenta, después por un telescopio - el objeto de observación volviéndose, por su mismo aspecto de cohete, vehículo de proyección -), en *Le Docteur Festus* (1829, publicado en 1840) del suizo francófono Rodolphe Töpffer (reconocido como el iniciador de la tira cómica).

Queremos insistir aquí, como aporte particular a la historia de los estilos, sobre el hecho de que, por lo que sabemos nunca fue antes hecho, la imagen, ya clásica, de la luna con el cohete en el ojo de Méliès es una interpretación casi literal del album de Töpffer (aunque el cohete caiga, aquí, no en lugar sólido - es decir, no en el barco, ya que éste acababa de explotar -, sino en el mar, láminas 59-60), al igual que la lámina 36 del mismo album es una representación al idéntico de las aventuras de Cyrano de Bergerac con sus bolsas de rocío en *L'Histoire comique des États et Empires du Soleil* (1650-1655, primera parte de *L'Autre Monde*), en cualquier ilustración que se halle de la misma desde la edición de París (Chez Charles de Sercy) de 1657 (Cyrano, el cuál, visto de espaldas en los aires, en la ilustración reproducida en http://www.larousse.fr/encyclopedia/image/Laroussefr_-_Article/1312532, recuerda al Dios de nalgas desnudas de la *Capilla Sixtina* por Miguel Ángel). Debido a la explosión del paquebote del Dr. Festus, éste es mandado en los aires en su telescopio, prefigurando ahí también, iconográficamente, en sus láminas 51 y 57, el final de *Dr. Strangelove*.

Así podemos delinear claramente una evolución de las representaciones de los ambientes espaciales, primero, mediante la imagen del cohete, donde, reducido a una enorme cabina o cockpit, la nave espacial presenta una forma ogival y vertical en su organización, tipología promovida por la literatura de ciencia ficción naciente, y por las tiras cómicas; y,

a partir de los años 1960, mediante las producciones cinematográficas y el desarrollo de los vuelos aéreos masivos (y, poco después, en la primera mitad de los años 1970, de la industria espacial), un cambio radical, volviéndose el interior de la nave, de vertical horizontal, aunque guardando su forma tubular original. Esta evolución es, dicho de paso, paralela, en los años 1980, al cambio, aludido, entre una visión positiva del desarrollo de la humanidad hacia ámbitos aseptizados e higiénicos, relacionados con la visión de un futuro visto desde la perspectiva de una evolución de las técnicas (lo que es la vertiente verniana, por así decir, de las ciencias, representado, en los años 1960, por la obra paradigmática de Isaac Asimov), y la posterior concepción apocalíptica del mañana: relacionada, ésta, tanto con la aproximación, en el mundo cristiano, al final del milenio, como a la nueva conciencia ecológica, perceptible desde en *Soylent Green* de 1973 de Richard Fleischer, pero que viene a ser realmente recurrente en la época siguiente - a partir de los años 1980 -, con *Robocop 2* de 1990 de Irvin Kershner, *12 Monkeys*, la serie *Logan's Run*, o, más recientemente, *Surrogates* del 2009 de Jonathan Mostow. Conciencia ecológica que, a nivel de la historia de los estilos, puede leerse como la evolución de la temática atómica de la Guerra Fría, a la de la guerra bacteriológica de las producciones posteriores (*The Fly* de 1986 de David Cronenberg - caso interesante dentro de nuestra demostración en cuanto es el *remake* de la película

epónima de 1958 de Kurt Neumann, ésta siendo a su vez parte de la abundante producción de filmes de dicha época - como *Them!* de 1954 de Gordon Douglas - sobre insectos vueltos gigantescos por las radiaciones y/o, en el caso específico, la ciencia atómica -; *Jacob's Ladder* de 1990 de Adrian Lyne; *28 Days Later...* del 2002 de Danny Boyle; *The Day After Tomorrow* del 2004 de Roland Emmerich; *Children of Men* del 2006 de Alfonso Cuarón; *I Am Legend* del 2007 de Francis Lawrence; *The Happening* del 2008 de M. Night Shyamalan).

En un primer momento (final del siglo XIX-años 1950), el cohete es visto como un objeto vertical que asimismo se desplaza en el espacio, conforme la experiencia más común (pero no obligatoriamente la evolución de las ciencias, ya apuntamos la diferencia con la ingeniería aeronáutica en sus inicios), y su único ambiente es una sala-cockpit, donde se desarrolla todo, teniendo ésta la posibilidad, a la vez, de otorgar a sus ocupantes un espacio de vida horizontal, cuando la nave está en reposo, y de ser un objeto de proyección vertical durante la etapa de lanzamiento y vuelo.

En un segundo momento (de los años 1960 hasta la fecha), conforme los modelos visuales, primero televisivo del Enterprise de *Star Trek*, y segundo de la estación espacial, desde *2001: A Space Odyssey*, que implica, extensión mental (a nivel de diseño) de la idea de su principio giratorio alrededor de un planeta o de un satélite (la luna en el filme de

Kubrick), la necesidad estacionaria también de moverse y desplazarse, la nave espacial se concibe como un objeto circular definido, esencialmente, por pasillos de recorrido alrededor de un núcleo central, sea, como en *Star Trek*, la sala de mando, u, como en el filme de Kubrick, simplemente por ser, dicha nave, una forma (visualmente coherente con la recurrente representación giratoria, que tiene que ver con los problemas, más concretos, de atracción de y hacia los planetas, satélites y astros) *en creux* circular, que gira en el espacio al son de la música clásica, tan propia de los filmes y los ambientes del cineasta-fotógrafo.

Concluyendo y ampliando la demostración, referiremos al carácter referencial de toda tipología, a nivel visual (es decir, de la idea que nos hacemos todos de ella, como lo expresaba genuinamente We-Man ante el diseño de la nave alienígena de su película en proceso, que nos hacemos todos de ella, es decir, por un consenso implícito y, muchas veces, inconsciente, desde la biblioteca mental que todos tenemos y se nos ha construido por las representaciones que estamos acostumbrados a ver, máxime en nuestra época de autoproclamada globalización, que implica también la generalización, hasta en países como el nuestro, carentes de objetos concretos que ver, de una conciencia visual producida, según la famosa metáfora de Kant acerca de los cien táleros en *Crítica de la Razón Pura*, y tan fuerte como si de objetos reales se tratase, por las representaciones de las películas y la

televisión y traídas aquí desde el exterior) desde dos casos fundamentales para entender nuestra demostración:

1. La obra de Sant'Elia, que, en otras numerosas ocasiones, hemos mencionado por ser un caso arquetípico (más aún que el de Tony Garnier), de un arquitecto cuyos diseños nunca se hicieron edificios reales, pero que, sin embargo, a influenciado, más que cualquier otro (hasta un Le Corbusier), sin importar el número de sus obras construidas (nula para Sant'Elia, excesivo para muchos otros), nuestra visión de lo que es, debe ser, y será la arquitectura de mañana. Es tan cierto desde *Metropolis* (1927, Fritz Lang) hasta *Star Wars*, y, en el caso de la arquitectura real, las torres más altas del mundo que surgen un poco en todas partes, más notablemente en el Medio y Extremo Oriente (aún cuando, también, se les tiene que remitir, más ampliamente, a la ideología vanguardista, como lo demostramos en nuestro artículo sobre "*Tatlin*").
2. El caso (estudiado en nuestro trabajo de mismo nombre) de la columna, la cual, en particular en el caso de la arquitectura nicaragüense, se reproduce un poco también en toda parte, de la arquitectura particular a la institucional. La primera reproduciendo, sin saber muy bien porque, principios de la segunda. A su vez, la repetición de la columna como elemento de poder, no sólo proviene de principios arquitectónicos (no

estructurales, sino meramente visuales), definidos por Vitruvio, sino que (y el propio Vitruvio lo aclara, indicando cuál columna sirve en qué tipo de templo, según que se dedique a un dios varón o mujer), más específicamente todavía, proviene de la arquitectura religiosa. La columna, objeto de pasaje entre los espacios divino y humano en la arquitectura religiosa, desde la antigüedad egipcia y griega, viene a ser, con las Revoluciones estadounidense y francesa, en los juzgados y demás instituciones estatales y bancarias, el símbolo no sólo de la firmeza y estabilidad secular del edificio, sino también de la entrada del catecumenos que todos nos volvemos en un espacio laicamente sagrada: el del poder del Estado (juez supremo) sobre la Nación (llamada, en leyes, por el revelador término francés de: "*justiciable*").

Estos dos ejemplos muestran lo suficiente cómo la reproducción de los modelos en la arquitectura como en sus motivos proviene de conceptos prejuiciados, visuales, intelectuales e ideológicos, siempre subyacentes, tanto visual como mentalmente, a la creación de cualquier edificio u ambiente.

Lo vemos asimismo también en el afiche de *A Good Day to Die Hard* (2013, John Moore), que sin duda es una de las mejores (no así la película, la peor de la serie en cuanto

al guión, sólo orientada a las persecuciones y las explosiones, por cierto típicos de la serie, pero sin el atractivo psicológico de los personajes, en particular del héroe central) condensaciones visuales posibles de presentación sinóptica para el espectador de los personajes, la ubicación y el ambiente, así como del género (aunque de éste se podía sospechar, por lo que es una secuela) de la película, ya que evoca la violencia del acción (por las armas que tienen en sus manos los personajes), la figura central de la serie (John McClane, interpretado por Bruce Willis) en el primer plano, con, detrás de él, su hijo (Jack McClane, interpretado por Jai Courtney) - cada uno representando los dos poderes máximos de su país: la policía en cuanto defiende (como lo hizo el héroe padre en los episodios anteriores de la serie) a los EU de complots externos, y la CIA (para la que trabaja el hijo, quien se sacrifica yendo fuera del país para averiguar y proteger desde el exterior a los ciudadanos que están dentro de la Nación, es también el sustrato ideológico de la contemporánea *Zero Dark Thirty* del 2012 de Kathryn Bigelow) -, y, en el fondo la Catedral de San Basilio (1555-1561), construida en la Plaza Roja, que ubica dónde la acción, llevada a cabo por la pareja central de la imagen, se desarrollará. Así, aquí también la evocación visual pasa por la referencia, clara por estos inequívocos techos multicolores conocidos como "*en forma de cebolla*" propios de la arquitectura religiosa ortodoxa rusa.

Tipologías XI: Espacios físicos y representación nacional en *Taken 2* (2012) de Olivier Megaton

En *Taken 2* (2012, Olivier Megaton), secuela de *Taken* (2008, Pierre Morel), el momento en que la esposa y la hija del héroe acaban de sorprenderle al reunirse con él en su hotel en Turquía, ingresan al país, por vía terrestre, y en carros anticuados, los parientes de la pandilla que en el primer capítulo de la serie el protagonista desmenteló, y que buscan vengarse de él y su familia.

Mientras en vista aérea se nos presenta los carros en fila pasando la frontera, que no es más que un camino de tierra con muros discontinuos de piedras a ambos lados, perdida en medio de campos con características mediterráneas, la secuencia que sigue directamente este momento nos muestra el héroe en su cuarto de hotel de lujo, ultramoderno, abriendo una maleta metálica que contiene armas letales blancas y de fuego, organizadas dentro de compartimentos internos de la valija.

La oposición entre lo ruidoso y polvoriento de los carros de la pandilla entrando en un país cuya frontera lo define, obviamente, como un país pobre, tercermundista, y el lujo internacional que acompaña al héroe, poseedor de herramientas de última generación, marca, desde el inicio de la película, la dualidad entre, por un lado, los malos, de países pobres, pequeños, subdesarrollados, y de familia numerosa

(ya que vienen a vengar la muerte de sus parientes) y amoral (vienen, como lo recuerda el héroe, al final de la película, para vengar al que quería transformar su hija, víctima involuntaria, en prostituta), y, por el otro, el bueno, padre responsable, dentro de una representación mononuclear (padre-madre-hija) de la familia estadounidense, proveniente de un mundo desarrollado, tecnológico, aséptico.

De ahí que el símbolo de la frontera toma mayor relevancia en cuanto nos hace pasar, simbólicamente, de un ámbito (tecnológico, moral, pulcro) al otro, donde nacerá el terror (fuera de los EU, en un mundo selvático, sucio, rural).

Esta oposición es la misma que rige también la anterior *Babel* (2006, Alejandro González Iñárritu). Vemos así cómo las películas contemporáneas, favorecidas por el desarrollo de los atentados del 11/9 (tanto en *Taken 2* como en *Babel* se presenta al Medio Oriente como contraparte negativa del mundo occidental - y en *Taken 2* vengativa, es decir dominada por leyes y normas más allá del entendimiento, como podemos apreciar cuando intenta razonar el héroe con el padre malvado y alocado, concretamente dominados por la *fatwa* o "*crimen de honor*" -), vemos, decimos, cómo se reproduce el modelo implícitamente civilizador tradicional (en *Babel* son, significativamente, jóvenes pastores inexperimentados que disparan sin querer sobre turistas norteamericanos, oponiendo - más allá del discurso primario de la película: la falta de entendimiento entre civilizaciones e

idiomas distintos, de ahí el título del filme -, esta vez no por el medio de la maldad sino del desconocimiento, el sentido común del extranjero civilizado a la irresponsabilidad del tercermundista, un poco en forma similar a la definición que, bajo amenaza de una fanática de sus libros, el protagonista de *Mejor... Imposible* de 1997 de James L. Brooks, misántropo y misógino, pero autor de exitosas novelas románticas para mujeres, da del alma femenina que, según la pobre entusiasta sabe tocar tan bien, en este famoso intercambio en el pasillo de su casa editorial, yendo hacia el ascensor en que pretende huir nuestro personaje: "-*¿Cómo consigue describir tan perfectamente a la mujer?*" -*"Pienso en un hombre y le quito la inteligencia y la responsabilidad."*).

3 modelos de enseñanza-aprendizaje por competencias

ACLARACIÓN PREVIA

Con la meta de favorecer el debate sobre la cuestión de la competencia, presentamos, desde la Estructura de Postgrado, tres modelos de enseñanza-aprendizaje por competencia se dividen de la manera siguiente:

- 1 y 2. Modelos elaborados por dos asignaturas distintas, que fueron impartidas por nosotros, respectivamente en los años 2007 y 2008.
3. Una propuesta, nunca impartida, ya no por asignatura, sino, como lo prefiere el modelo por competencia, desde una perspectiva de taller interdisciplinario semestral, a partir de problemas que resolver.

Dr. Norbert-Bertrand Barbe

PLAN CALENDARIO DE TEORÍA Y CRÍTICA AÑO LECTIVO 2007 semestre I

Dr. Norbert-Bertrand Barbe

NÚMERO DE SEMANA		1	2	3	4	5
ENCUENTRO 1	Teorizar la arquitectura: por qué para qué cómo	Problema 1 Arquitectura y diseño: relación entre percepción bidimensional y tridimensional del mundo (EL POSIBLE: LA PROPORCIÓN ÁUREA, PLATÓN EN LA REPÚBLICA)	Problema 2 Arquitectura y ciudad: la arquitectura como objeto estético único (EL POSIBLE: LA EVOLUCIÓN DE LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS DE LA REVOLUCIÓN NEOLÍTICA A LAS GRANDES CIUDADES: JERICO, UR)	Problema 3 Arquitectura y urbanismo o urbanización: el edificio como elemento humano: la casa y la psicología del hogar (EL POSIBLE: LA MORFOLOGÍA DE LAS PRIMERAS CASAS: MUREYBET)	Problema 4 la Arquitectura como patrimonio: arquitectura y recuerdo, la arquitectura del recuerdo: monumentos a los mártires (EL POSIBLE: LOS MONUMENTOS E ICONOS DEL IMPERIO ROMANO)	
ENCUENTRO 2	Teoría y práctica: práctica teorizada del arquitecto	las reglas de composición y su mutabilidad en el tiempo y el espacio (EL POSIBLE: VITRUVIO Y LOS 10 LIBROS)	la arquitectura en su entorno (EL POSIBLE: LA PROGRESIÓN DE LAS CIUDADES, LAS DISTINTAS MURALLAS DE BABILONIA O JERUSALÉN)	La arquitectura como fenómeno colectivo: interrelaciones, conflictos y sobrevivencia en las grandes urbes (EL POSIBLE: LA GENS, ATENAS, ROMA)	La Arquitectura como objeto pérenne (EL POSIBLE: ROMA EN EL RENACIMIENTO COMO CIUDAD-SÍMBOLO, JERUSALÉN EN LA MISMA ÉPOCA)	

NÚMERO DE SEMANA ENCUENTRO 1	6	7	8	9	10
	Restauración y desuso de los edificios: (EJ. POSIBLES: EL GÓTICO, VASARI E VIOLLET-LE-DUC, LA VIEJA MANAGUA)	Restauración y preservación: estilos y percepción del transcurso histórico de un país (EJ. POSIBLES: VIOLLET-LE-DUC, LO NEO-COLONIAL EN NICARAGUA)	Problema 5 la Arquitectura como vivencia: uso y transformaciones poblacionales del entorno: economía de necesidad versus economía planificada: (EJ. POSIBLES: ROMA EN SUS DISTINTAS ÉPOCAS, LAS CIUDADES NORTEAMERICANAS Y SU EVOLUCION DESDE LA COLONIA, PARÍS DE HAUSSMANN, MADRID DE SORIA, LOS ANTIGUOS EDIFICIOS DE LA CAPITAL UTILIZADOS POR POBLADORES POBRES DESPUÉS DEL TERREMOTO)	Problema 6 la Arquitectura como función y forma: minimalismo funcionalista y límites del pensamiento antropométrico (EJ. POSIBLE: ADOLF LOOS Y "ORNAMENTO Y DELITO" VS ORGANICISMO ARTS & CRAFTS, PEVNSNER EN GENESIS DEL SIGLO XX)	Problema 7 la Arquitectura como proyección intelectual: la arquitectura ficticia y su impacto en la realidad: fotos y recuerdos de lugares existentes
ENCUENTRO 2	Parcial 1	EL PALATINO VERSUS EL BASURERO ARABE EN ROMA, LA CHURECA Y HUELLAS DE ACAHUALINCA EN MANAGUA, CATEDRAL VIEJA, ESCULTURA PRECOLOMBINAS DE OMETEPE	Necesidad y estética: lugares de encuentro y de desencuentro: las prácticas sociales acerca de la arquitectura: (EJ. POSIBLES: EVOLUCION DEL TURISMO DE HOTELES DESDE EL S. XIX, LOS LUGARES TURÍSTICOS Y PRÁCTICAS RELACIONADAS, PROBLEMA DE PRESERVACION DEL MEDIO AMBIENTE)	LA CÁRCEL, EL MANICOMIO, LA FABRICA, LA ARQUITECTURA Y LA CIUDAD COMO LUGAR DE VIGILANCIA (FOUCAULT)	arquitectura de ciencia ficción, fantástica, representación de la ciudad en las películas: lo real y lo imaginario (BORGES, LE CLÉZIO, BALZAC, GARCÍA MARQUEZ, STEPHEN KING, ...)

NÚMERO DE SEMANA ENCUENTRO 1	11 Los modelos importados y los modelos representativos (coloquiales) EN LA ARQUITECTURA POSTMODERNA Y EN LA ARQUITECTURA PREFABRICADA CON MODELOS ESTADOUNIDENSES EN LA COSTA PACÍFICA DE NICARAGUA	12 Problema 8 la Arquitectura como representación de sí EL PRIMITIVISMO Y LA REALIDAD ASUMIDA DEL PAUPERISMO COMO MODELO VIVENCIAL	13 Problema 9 la Arquitectura como modelo ético: problema del desarrollo no planificado de la ciudad, asentamientos pobres (EJ. POSSIBLE: HAUSSMANNI, VS MANAGUA)	14 Problema 10 la Arquitectura y el medio ambiente, arquitectura medioambiental, impacto del desarrollo humano sobre el medio ambiente (BOSAWAS, SAN JUAN DEL SUR, MEXICO, TOKYO, NUEVA YORK, MOVIMIENTOS POBLACIONALES IMPUESTOS A LOS MISKITOS EN LOS 80 EN NICARAGUA, RESERVAS INDÍGENAS EN AMÉRICA DEL NORTE CON PROCESO DESDE EL S. XIX, LA GESTA DE BUFFALO BILL, CASO DE LOS CHIAPAS)	15 Problema 11 la Arquitectura como objeto estético de bienestar y compartir: creación de ambientes y aprovechamiento del espacio
ENCUENTRO 2	Parcial 2	el papel del Arquitecto: hacer arquitectura para sí o para los demás, es idéntica la casa que quiero a la que creo para los demás?	Ciudad ideal, la ciudad en el campo, la ciudad jardín versus la ciudad lineal, ciudad de tránsito versus ciudad relegada (EJ. POSSIBLES: GARCÍA LORCA Y EL POETA EN NUEVA YORK, LA CIUDAD IDEAL DE TOMÁS MORO, CAMPANELLA Y FRANCIS BACON HASTA EBENEZER HOWARD, SORIA, SANTELIA, LE COREUSIER Y TONY GARNIER)	Normas y reglas en arquitectura y urbanismo: EJ. EL HOSPITAL DE LA CENTROAMÉRICA AL LADO DE UNA GASOLINERA	luz, espacios verdes, la Arquitectura como objeto fuera de sí, abierto al mundo y los fenómenos externos/exteriores (EJ. POSSIBLES: LOS PARQUES Y CASTILLOS BARROCOS, LOS JARDINES DE LOS PALACIOS MANERISTAS ITALIANAS, LAS CATEDRALES GÓTICAS VS ROMÁNICAS)

NÚMERO DE SEMANA	16
ENCUENTRO 1	Materiales formas colores de lo psicológico a lo sociológico: aprovechamiento de los recursos para producir espacios: EL CUESTIÓN DE LOS COLORES PASTEL EN LOS HOSPITALES
ENCUENTRO 2	Examen final

El curso se desarrollará como seminario-taller, cada tema se tratará a través de materiales traídos a clase por los estudiantes.
 El apoyo bibliográfico básico: Luciano Patetta, *Historia de la Arquitectura (Antología crítica)*, Madrid, Blume, 1984.
 El proceso y las referencias históricas servirán como apoyo al estudiante en la clase para plantearse y desarrollar una problemática elaborada de comprensión de la actividad arquitectónica y urbanística, así como para teorizar su propia práctica en base a lo anterior.

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE ASIGNATURA DESDE EL TUNING
II SEMESTRE 2008
Dr. Norbert-Bertrand BARBE

El presente sílabo se realizó en base al concepto del desarrollo de las competencias en el proceso de aprendizaje. El trabajo se realizará en equipos de estudiantes, los cuales serán los mismos para los problemas y los proyectos, con el fin de desarrollar la competencia genérica: "1. Ability to work in an interdisciplinary team".

Los materiales y bibliografía son a cargo del estudiante, con el fin de desarrollar la competencia genérica: "13. "Learning to learn" ability".

Los encuentros con el profesor tendrán color de tutoría, es decir que para probar a la asignatura, los estudiantes deberán llegar a clase con resolución parcial de los problemas, en un proceso de debate y discusión abierto. Dándose Tanto los problemas como los proyectos serán valorados. Los problemas dentro del sistemático, los proyectos como parciales. En los problemas se valorará la actitud emprendedora del estudiante respecto de su propio aprendizaje, el proceso más que la resolución de los problemas. En los proyectos, se evaluará el resultado y la entrega de un producto final.

Los problemas se valorarán de manera más individual, los proyectos poniendo más énfasis en el esmero colectivo del equipo de trabajo.

Los estudiantes tienen obligación de presencia por lo menos al 80% de los encuentros. La competencia genérica apuntada a través de la presencia es de profesionalismo: "6. Ethical commitment".

El cuadro a continuación se divide en tres grandes partes:

1. Las dos columnas de la izquierda corresponden a la indicación cronológica de la secuencia de aprendizaje por semana y a los conocimientos (según el antiguo modelo, por objetivos y conocimientos) que se espera adquieran los estudiantes y se trabajen en cada encuentro.
2. Las dos columnas que siguen, presentan, por encuentro, los problemas que, de antemano y para cada encuentro, se van a dejar a los estudiantes para que traigan elementos de resolución, cada grupo de problemas integrándose a un proyecto específico de varias semanas (por ejemplo, los problemas del primer proyecto abarcan las semanas 1 a 6).
3. Las tres últimas columnas explicitan las competencias genéricas (quinta columna partiendo de la izquierda) y específicas (sexta y séptima columnas desde la izquierda) que se buscan implementar en el estudiante en cada encuentro, tanto dentro del marco concreto de la asignatura (sexta columna) como general de la carrera (séptima columna). Como estas competencias se basan en las evocadas por el Tuning, estas tres últimas columnas reproducen, no traducidos, los valores de cada competencia conforme se pueden hallar en el Tuning en inglés.

SEMANA	CONOCIMIENTOS	PROBLEMAS (15)	PROYECTOS (3)	COMPETENCIAS GENERICAS DE APLICACION DE LOS CONOCIMIENTOS (numerales 1 y 2 descriptos conforme el proyecto Tuning para el nivel de "Bachelor")	COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN DE APLICACION DE LOS CONOCIMIENTOS (numerales 3 y 4 descriptos conforme el proyecto Tuning para el nivel de "Bachelor")	COMPETENCIAS PROFESIONALES DE APLICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS (numeración y descripción conforme el proyecto Tuning para el nivel de "Bachelor")
I	1. Diferencia entre una investigación en ciencias, en ciencias humanas, en ciencias aplicadas (del ingeniero), en arquitectura	Buscar (en biblioteca, en las universidades y en Internet) los modelos de tesis de dos de estos modelos, sacando las similitudes y diferencias	PROYECTO 1 (semana 1 a V, se entrega en la V semana) Elaborar una historia de la ingeniería nacional: i. por desarrollo histórico en sus diferentes tiempos (informe); ii. presentando fichas específicas de realizaciones en cada		5 Ability to define research and contribute to knowledge and debate within architecture	2 Adequate knowledge of the history and theories of technologies and human sciences 7 Ability to abstract and present key elements and relationships

			campo.		
SEM/ANA II	2. Elección del tema: los temas absolutos (novedad, pericia, proceso, resultados) y relativos (previo, empatía) de la investigación	Proponer un tema de investigación, elaborando una metodología (basada en la literatura relacionada) para llevarlo a cabo	<p>7 Capacity to develop an analytical and critical thinking and understanding</p> <p>9 Capacity to apply a spirit of synthesis of ideas and forms</p> <p>10 Capacity to generate creatively new ideas and forms</p> <p>2 Ability to develop a trans-disciplinary understanding</p> <p>8 Capacity to apply knowledge in practice</p> <p>17 Ability to receive and respond to a variety of information sources (textual, numerical, verbal and graphical)</p>	<p>9 Understanding of the relationship between people and buildings and their environments, and of the need to relate buildings and the spaces them to human needs and scale</p> <p>1 Ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirement</p> <p>3 Awareness of the issues and themes of present day architectural debate</p> <p>10 Awareness of the potentials of new technologies</p> <p>7 Ability to abstract and present key elements and relationships</p>	<p>3 Awareness of the highest standards of achievement in architecture, in design, in built work and in scholarship</p> <p>18 Ability to evaluate evidence and draw appropriate conclusions</p> <p>8 Ability to identify and use appropriately sources of relevant information and to identify and use relevant retrieval tools (bibliographical sources, archival inventories, etc.)</p> <p>17 Ability to reference sources accurately and appropriately</p> <p>4 Awareness of the moral and ethical issues of investigation and the need for professional codes of conduct in research (eg. appropriate acknowledgements of contributions, etc.)</p>
SEM/ANA III	3. Elaboración y uso de la bibliografía existente, referencias, notas, dominio de los otros idiomas para poder leer la bibliografía (libros, revistas, internet)	Elaborar una bibliografía en español de cada una de los campos de ingeniería nacional: especificar en un informe aparte las dificultades, los recursos necesarios para esta elaboración	<p>16 Personal and social skills in expression and communication by speaking, writing and sketching</p> <p>15 High level computing skills including the ability to use the internet critically as a source of information of communication and a source of information</p> <p>17 Ability to receive and respond to a variety of information sources (textual, numerical,</p>	<p>17 Ability to reference sources accurately and appropriately</p> <p>16 Ability to relate in one's own language, using correctly the various types of architectural literature</p>	<p>23 Ability to communicate appropriately to a variety of audiences in oral, written and graphic forms</p> <p>3 Awareness of the issues and themes of present day architectural debate</p> <p>10 Awareness of the potentials of new technologies</p> <p>21 Awareness of the need for continuous professional development</p>

SEMANA IV	4. Recopilación de datos, experimentación, comparación, estadísticas y el método cuantitativo a la interpretación axiológica por parte del investigador de los datos y el método cuantitativo	Seleccionar obras de ingeniería o arquitectura nacional representativas, elaborando ficha donde se especifique la ubicación, características, las estructuras, historia, etc. de las mismas. Acompañar dicho trabajo con la presentación de un informe interpretativo del trabajo en la elaboración, que se desecho, porque, por otra parte elabora un listado de las obras y realizaciones de ingeniería nacional y por medio de ellas, seleccionando una valoración estadística por región y época. Se deberá también elaborar la descripción de cada obra y de la obra, cuenta la división siguiente: obras intencionales o de ingeniería e industria voluntarias (ej. Kola Shaler), obras de ingeniería de desastres (ej. disparate de Potter), obras malogradas (ej. rolonda Rigoberto Pérez López)		verbal and graphical) 1 Ability to work in an interdisciplinary team 16 Personal and social skills in expression and communication by speaking, writing and sketching 15 High level computing skills including the ability to use computers and the Internet as a means of communication and a source of information 17 Ability to receive and respond to a variety of information sources (textual, numerical, verbal and graphical) 1 Ability to work in an interdisciplinary team	13 Ability to use IT and Internet resources (statistical, cartographical methods, database creation, etc.)	7 Ability to abstract and present key elements and relationships
SEMANA V	5. Análisis de los datos, procedimiento analítico cartesiano (i. descomposición de la resolución de cada una de sus sub-componentes, final resolución del problema global); sujeto y objeto de la investigación; fundamentos y subjetivismo (no hay	Investigar las distintas corrientes del pensamiento científico, tanto acudidas en la parte "Conocimientos" del presente sílabo como antiguas, modernas, actuales y contemporáneas describiéndolas lo más específicamente posible			1 Awareness of the ongoing nature of architectural research and debate 5 Ability to define research topics which will contribute to knowledge and debate within architecture 7 Ability to abstract and present key elements and relationships	2 Adequate knowledge of the history and theories of architecture and related arts, technologies and human sciences 7 Ability to abstract and present key elements and relationships

SEMANA VI	interacción absoluta entre el sujeto y el objeto); positivismo y racionalismo (el objeto me dice lo que es); materialismo (de la realidad a la realidad racionalizada); Popper y la negatividad; neo-positivismo y estructuralismo (relatividad de la posición del observador)	Presentar los campos en que se desarrollan y el estructuralismo y el comparatismo, y reseñar sus metodologías a partir de sus autores respectivos por autores y corrientes	PROYECTO 2 (semana V a X, se entrega en la X semana) i. Elaborar un informe sobre la historia de la ingeniería, en particular involucrando la historia de las universidades de ingeniería, en particular la UNI. ii. Elaborar un informe sobre la historia de la docencia en la ingeniería b) cada docente reconocido presente y pasado, incluyendo entrevistas con ellos y/o sus familias	8 Capacity to apply knowledge in practice		2 Adequate knowledge of the history and theories of architecture and related arts, technologies and human sciences 7 Ability to abstract and present key elements and relationships
SEMANA VII	6. Comparación de los datos del comparatismo decimonónico a la lectura vertical estructuralista 7. Comprensión de los datos: entrevistas: valor absoluto y relativo del entrevistado, relación sociológica entrevistado-entrevistador, problema del auto-reconocimiento en el entrevistado "¿por qué?" de Bourdieu)	Elaborar fichas de obras públicas, monumentos, edificios y/o obras o realizaciones de ingeniería que permitan al alumno informarse sobre su historia. Especificar cuando fue necesario acudir a entrevistas, porqué, cómo, qué preguntas y respuestas, elaborar una valoración de la pertinencia, pericia y veracidad de los datos proporcionados por los informantes. Cuando se presuponga la veracidad, porqué, cómo y cuáles fueron las estrategias		8 Capacity to apply knowledge in practice		2 Adequate knowledge of the history and theories of architecture and related arts, technologies and human sciences

SEMANA VIII	8.	Estudio de caso e investigación de terreno y de laboratorio o experimental en el contexto de similitud y diferencias. Frazier vs. Van Gennep. Generalización de las ciencias humanas. El lugar de los ingenieros y los arquitectos	alternativas para testificar o comprobar los datos obtenidos de los informantes considerados como no fiables		8	Capacity to apply knowledge in practice		3	Adequate knowledge of the history and theories of architecture and related arts, technologies and human sciences
SEMANA IX	9.	Saber leer y discriminación de los datos. Lectura atenta y lectura diagonal o hojeda. Elección, selección y organización de los datos. Fuentes primarias, secundarias, terciarias, cuaternarias (libros, documentos), material sociológico (entrevistas), material experimental y/o empírico	Partiendo de la variedad de materiales evocada en la clase de la semana anterior, se presente silbo para la actual semana, elija un material de cada índole pero sobre un mismo tema (de elección libre, preferentemente investigativo) y presente los datos y presentados explicando de qué trata cada uno y en que se diferencian fundamentalmente, porqué.		8	Capacity to apply knowledge in practice 16 Personal and social skills in expression and communication by speech, writing and sketching 17 Ability to receive and respond to various types of information sources (textual, numerical, verbal and graphical)			
SEMANA X	10.	La investigación como proceso y resultado: ¿se	Partiendo de las preguntas de la semana anterior, presente el silbo de los informantes al respecto		7	Capacity to develop an analytical and critical thinking and understanding			

SEMANA XI	<p>11. Introducción y conclusión: parámetros del proyecto.</p> <p>Introducción: justificación (porque elijo el tema, porque es relevante para la sociedad, qué voy a decir de nuevo), presentación del tema, objetivos, metodología</p>	<p>(profesionales, ingenieros, estudiantes de otras carreras o recién egresados de arquitectura) - pueden ser también mentes intrínsecas y extrínsecas, y debate desde las realidades y experiencias específicas</p>	PROYECTO 3 (semana X a XV, se entrega en la XV semana)	<p>En base a visitas y entrevistas, elaborar informes específicos sobre la realidad y las construcciones y/o obras mayores de la ingeniería y la industria nacional en sus distintos campos</p>	<p>9</p> <p>Capacity to apply a spirit of synthesis of ideas and forms</p>	<p>23</p> <p>Ability to communicate appropriately to a variety of audiences in oral, written and graphic forms</p>	<p>11</p> <p>Ability to communicate appropriately in written, oral and graphic forms</p> <p>3</p> <p>Awareness of the highest standards of achievement in architecture, in design, in built work and in scholarship</p> <p>18</p> <p>Ability to evaluate evidence and draw appropriate conclusions</p> <p>16</p> <p>Ability to write in one's own language, using correctly the various types of architectural literature</p>
-----------	---	--	--	---	--	--	---

SEMANA XII	12. i. tesis teórica: historia y teoría de arquitectura, la sociología, la psicología de la práctica; ii. tesis presentación de un proyecto, informe e información	<p>Buscar en los archivos de la universidad tesis de cada uno de las dos índoles referidas en la parte i. de la tesis. Presentar los contenidos de las mismas metodológicamente, y sus diferencias de aproximación a la realidad evocada, desde la teoría o historia por un lado, y desde la práctica, por otro. Presentar por otra parte en una página una justificación de la orientación que usédes para el desarrollo de vuestro propio trabajo de tesis.</p>				<p>3 Awareness of the issues and themes of present day architectural debate</p> <p>9 Understanding of the relationship between people and buildings and between buildings and their environments, and of the need to relate them to human needs and scale</p>
SEMANA XIII	13. Métodos de aproximación teórica a la arquitectura, la historia, la sociología, la psicología de la práctica; ii. tesis presentación de un proyecto, informe e información	<p>Eligir un problema de historia de la arquitectura (la revolución neoclásica, el manifiesto o relación entre el arte y la arquitectura, el jardín en algún período o jardines en algún período o los jardines en algún período o la cuestión de la arquitectura racionalizada, las utopías y ghetos, diferencias históricas y conceptuales entre tratados y manifestos y cuáles son las razones y cuáles son las razones de la arquitectura racionalizada, etc.) y llevarlo al ámbito de una problematización teórica en 2 tiempos: i. de la presentación de los resultados, ii. de los problemas encontrados en la elaboración del informe</p>	<p>7 Capacity to develop an analytical and critical thinking and understanding</p> <p>9 Capacity to apply a spirit of synthesis of ideas and forms</p> <p>10 Capacity to generate creatively new ideas and forms</p> <p>2 Ability to develop a trans-disciplinary understanding</p>	2 Critical awareness of the relationship between current architectural practice and the architecture of the past	<p>2 Adequate knowledge of the history and theories of architecture and related arts, technologies and human sciences</p> <p>3 Awareness of the issues and themes of present day architectural debate</p> <p>11 Understanding of the profession of architecture and the role of architects in society, in particular in preparing briefs that account for social factors</p>	<p>3 Awareness of the issues and themes of present day architectural debate</p> <p>9 Understanding of the relationship between people and buildings and between buildings and their environments, and of the need to relate them to human needs and scale</p>
SEMANA XIV	14. Psicología social: casos concretos (psicología del hogar, de los espacios, etc.); estudio de los procesos	<p>Eligir materiales de los referenciados en la parte "Conocimientos" y elaborar un cuadro estricto y estrecho de lectura de los mismos para poder abordar los problemas sociológicos, antropológicos o</p>				<p>3 Awareness of the issues and themes of present day architectural debate</p> <p>9 Understanding of the relationship between people and buildings and between buildings and their environments, and of the need to relate them to human needs and scale</p>

SEMANA XV	15. Nuestros posicionamientos y nuestra mirada hacia la arquitectura: ¿cómo es el conocimiento virtual, la representación y el discurso? Nicaragua: ¿cuál es el material? los 2 renacimientos según Panofsky y el propósito de Vasari	psicólogos que se sus planta a nivel arquitectónico. Dichas presentaciones deberán obligatoriamente basarse en entrevistas con al menos 5 expertos en las relaciones (por ej. psicólogo, literato, sociólogo, antropólogo) con el documento-base, expertos cuyo currículo les permita evaluar y explicar, explicando porque se eligieron dichos especialistas, su nivel de pericia y proponiendo una metodología no subjetiva (es decir, que permita evaluar y tender a que concibir para poder medir el grado de pericia y pertinencia de los expertos elegidos) de evaluación de sus propios trabajos. El resultado de conjunto servirá de opoente a dicha valoración	7 Capacity to develop an analytical and critical thinking and understanding 10 Capacity to generate creatively new ideas and forms 2 Ability to develop a trans-disciplinary understanding 1 Ability to work in an interdisciplinary team	2 Critical awareness of the relationship between conceptual and practical discourse and the architecture of the past 10 Ability to work both with a high degree of autonomy and collaboration	3 Awareness of the issues and themes of present day architectural debate 11 Understanding of the profession of architecture and the role of architects in society, in particular in preparing briefs that account for social factors 18 Ability to evaluate evidence and draw appropriate conclusions	11 Understanding of the profession of architecture and the role of architects in society, in particular in preparing briefs that account for social factors	buildings and the spaces between them to human needs and scale
-----------	---	---	--	--	--	--	--

				<p>evaluación por cada miembro del equipo. i. lista hecha por el miembro del equipo donde describe sus debilidades según el. ii. lista que elaboren los demás miembros del equipo donde describen las debilidades del miembro según ellos a finalizar el semestre. Valorar globalmente la actividad del equipo durante el semestre.</p>		

UNA PROPUESTA DE MODELO DE APRENDIZAJE POR COMPETENCIA FUERA DEL MARCO DE ASIGNATURAS

Dr. Norbert-Bertrand Barbe

La presente propuesta se presenta como una serie de 14 Temas o *problemas*, que se pueden resolver o bien conjuntamente en el transcurso de un semestre (tradicionalmente, consta de alrededor de 14 semanas), o bien en el conjunto de los 10 semestres del transcurso de la Carrera, poniendo 2 Temas o *problemas* en cada semestre.

Cada Tema presenta unas líneas rectrices en los principales ámbitos de la enseñanza de la Arquitectura, de manera a presentar un programa posible de subtemas, interconectados con cada una de las disciplinas que comprende el pensum.

Dividimos así estos ámbitos en 4: Urbanismo (el conjunto de los edificios individuales, y el mismo proceso de multiplicación de la arquitectura, implicando la creación, obligatoria, de conglomerados urbanos, que ya no sólo integran al arquitecto y el cliente, sino al entorno ecológico, patrimonial, y social), Teoría e Historia (consideradas como dos vertientes de lo mismo, la Historia siendo la base para poder abrir a la interrogación teórica sobre la arquitectura como proceso, no sólo histórico, sino intelectual, artístico y estético, generacional, etc.), Construcción y Resistencia (asumiendo que los problemas constructivos implican en particular un estudio de los materiales, y sus posibilidades y comodidades técnicas), Diseño (este último integrando los valores formales y estéticos de la pregunta acerca de cómo se hace arquitectura).

Como ya precisamos, pero queremos volver a insistir en ello: estos Temas se presentan mediante líneas de partida investigativo, *COMO PROBLEMAS*, NO COMO RESULTOS. Por lo que, modestamente, hemos propuesto en ellos orientaciones bibliográficas, y culturales (cinematográficas, ilustrativas, etc.), que pueden ser cambiadas, ampliadas, o transformadas por el grupo de docentes encargados.

La mayoría de estos elementos bibliográficos y puntos de partida investigativos son el resultado de nuestras propios trabajos sobre Arquitectura, por lo que se citan a menudo como fundamentos nuestros libros:

- *Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII*, 2006;
- *Una Historia de la Arquitectura Contemporánea Siglos XIX-XXI*, 2007;
- *Ciudadanía, Identidad y Patrimonio*, 2009.

Una excepción al formato general de los presentes temas, es el Tema III: Universales/Variables: elaboración nuestra de unos 21 "*universales*" - a como lo llamamos, utilizando el vocabulario filosófico -, o problemas imposibles de obviar al querer realizar cualquier proyecto arquitectónico, de los cuales sacamos por cada uno "*variables*", o formas de plantearse según el proyecto específico. Nos llevó a esta preocupación ver que en 50 Año de la Carrera, los estudiantes no manejan, ni remotamente, estos problemas, sin embargo, a nuestro entender tan básicos.

Por lo que esta enumeración se puede usar a como mejor les parezca al grupo de docentes encargados, sea poniendo los estudiantes a buscar dichos universales y sus variables, sea enseñándoselos para crear debate, etc.

En si, creemos que este sólo Tema III, por la amplitud de lo que aborda (21 universales, divididos en numerosas variables) puede merecer un semestre entero, inicial o terminal de la Carrera.

INDICADORES GENERALES

1. Que el estudiante sepa organizar información.
2. Que el estudiante lea textos primarios.
3. Que la investigación y su proceso sean serios.

TEMA I: HISTORIA

URBANISMO	TEORÍA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">• Evolución• Sentido histórico y social de la figura de la ciudad• Contexto, organización y evolución• Ideología de los mismos• Haussmann vs. Marquía post-terremoto: la cual se construyó por la inmigración de los pueblos (v. Santo Domingo), miedo al lugar del terremoto, ausencia de voluntad política y empresarial (por el costo de reconstrucción al idéntico o con sentido arquitectónico)	<ul style="list-style-type: none">• Tratados, pensamiento sobre los conjuntos urbanos, relación arquitectura individual/ciudad en su evolución• Arquitectura del s. XX, más costosa de conservar• Como conservar si se debe bolar para construir lo nuevo (procesos urbanización)	<ul style="list-style-type: none">• Erosión restauración sentido, ej. Hospitales (v. nuestro libro <i>Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XVI-XVIII</i>)• Procesos ghettización	<ul style="list-style-type: none">• Integración, cf. Vasari por Panofsky• Problemas de restauración, Viollet-le-Duc

Temas relacionados

<ul style="list-style-type: none">• Sentido histórico y social de la figura de la ciudad		<ul style="list-style-type: none">• Integración, cf. Vasari por Panofsky• Problemas de restauración, Viollet-le-Duc
<ul style="list-style-type: none">• Marquía post-terremoto: costo de reconstrucción al idéntico o con sentido arquitectónico	<ul style="list-style-type: none">• Arquitectura del s. XX, más costosa de conservar	<ul style="list-style-type: none">• Problemas de restauración, Viollet-le-Duc

TEMA II: LUGARES/AMBIENTES

URBANISMO	TEORÍA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">• Sociopsicológico• Representación de las gasolineras en las películas norteamericanas• Hopper• Simbología Las Vegas; Torre Eiffel• Arquitectura personaliza personajes, v. Todos están bien (2009, Kirk Jones)• Managua y Nicaragua: direcciones por objetos urbanos (v. el artículo de la revista <i>Calefía</i> de la UNAN-Managua). V. TEMA SÍMBOLO	<ul style="list-style-type: none">• Evolución de los puentes y los fuertes en la Colonia en Nicaragua• Puentes de la Revolución Ingleses	<ul style="list-style-type: none">• Arquitectura malograda (v. artículo en la revista <i>Muy Interesante</i>)• Grandes murallas (idem)• Simbología Torre Eiffel• 7 Maravillas del Mundo• Elabrar las 7• Maravillas contemporáneas (ej. posibles: Torre Eiffel, Monte Rushmore, Taj Mahal, Alhambra de Granada, Edificio Chrysler, Sagrada Familia, Versalles, Casa Blanca (Brasil))• Parques (Londres, París, Madrid, Barcelona, New York)• Castillos	<ul style="list-style-type: none">• Diseño de interior• Arts & Crafts• Bauhaus• Pevsner, Los orígenes de la arquitectura moderna y del diseño (Muy Interesante)• Arquitectura orgánica• Baños (los 10 más famosos, v. programa de MTV)

Temas relacionados			
<ul style="list-style-type: none">• Hopper• Arquitectura personaliza personajes, v. Todos están bien (2009, Kirk Jones)			<ul style="list-style-type: none">• Diseño de interior• Arts & Crafts• Bauhaus• Pevsner, Los orígenes de la arquitectura moderna y del diseño• Baños (los 10 más famosos, v. programa de MTV)
		<ul style="list-style-type: none">• Parques París, Madrid,	<ul style="list-style-type: none">• Baños (los 10 más famosos, v. programa de MTV)

<ul style="list-style-type: none"> Managua y Nicaragua: direcciones por objetos urbanos (v. el artículo de la revista <i>Cátedra</i> de la UNAN-Managua). V. TEMA SIMBOLO 	<ul style="list-style-type: none"> Puentes de la Revolución Ingleses 	Barcelona, New York)	de MTV)
		<ul style="list-style-type: none"> 7 Maravillas del Mundo Elaborar las 7 Maravillas contemporáneas (ej. posibles: Torre Eiffel, Monte Rushmore, Taj Mahal, Alhambra de Granada, Edificio Chrysler, Sagrada Familia, Versalles, Casa Blanca, Brasilia) 	

TEMA III: UNIVERSALES/VARIABLES

1. LUZ

- Permitir ver (no válido en casa de ciegos, luz artificial y eléctrica en la noche)
- Definir el grado de visibilidad (salas de cine, teatro)
- Crear ambientes (luces de Navidad, catedral gótica)
- Señalar e informa (ótulos)
- Orientar recorridos (luces de salidas de urgencia en salas de cine)
- Proteger materiales frágiles (bodega de vinos, obras de arte)
- Dimensionar el espacio (juegos de sombras que crean o resaltan la profundidad y perspectiva)
- Resaltar el enfoque de puntos específicos (obras en un museo)
- Simbolizar espacios inmateriales (iglesias góticas)
- Festivar y conmemorar (juegos de luces artificiales en las manifestaciones culturales en los edificios históricos o las ciudades)
- Higiene (protección, en particular en los barrios pobres, contra la humedad y los focos de insalubridad con crianza, entre otros, de mosquitos)
- Evitar disturbios psicológicos y depresiones debidos a la ausencia de luz (en particular en los barrios marginales y edificios antiguos)

2. ACCESIBILIDAD

- Entrar y salir
- Permitir la circulación (paseos, aceras)
- Distintuir los flujos (parqueo automóviles, centros peatonales)
- Orientar y dirigir (recorridos entre terminales en aeropuertos, terminales)
- Seleccionar (aduanas)
- Impedir el paso (altos, aduanas)
- Reorientar (terminales, cruces de camino, entradas de metro, indicaciones y mapas de ciudades en las mismas)
- Elaborar prioridades (semáforos, obras, espacios para minusválidos)
- Favorecer acceso (rampas para minusválidos, señáforos con sonido para ciegos, entradas de las urgencias en los hospitales)
- Dialectizar (aberrintos, casas del terror, parques, organización de las salas temáticas o históricamente en los museos)
- Educar, informar (organización de las salas de museos, rotulación de las salas en un cine, mapas de ciudades)
- Permitir la estancia y el recorrido lento (centros comerciales, cafés al aire libre)
- Organizar y reparar los flujos (terminales según las direcciones, entradas para administrativos y público en general en salas de cine, museos,...)
- Higiene (permitir la fácil y frecuente evacuación de los desechos)

3. VENTILACIÓN

- Conservar (vinos, obras de arte)
- Evitar infección (hospitales)
- Resfriar (salas de refrigeración)
- Calentar (cocinas, sauna, industria del metal)
- Puigar y renovar el aire (lugares públicos, cuartos, baños)
- Refrescar e impedir el calor (jardines, casas)
- Evitar o favorecer la entrada del sol (casas tropicales vs casas nórdicas)

- Acelerar los cambios de temperatura (ventilación artificial, industria)
 - Mantener la temperatura (centros comerciales, restaurantes, cines)
 - Evitar malos olores (restaurantes, food-courts, hospitales, vs MetroCentro, Plaza Inter)
4. COLORES
- Identificar (logos e interiores de industria de la comida y gasolineras)
 - Atraer (uso repetitivo del rojo, azul, amarillo, verde en los centros comerciales, logos y lugares de comida)
 - Vender (idem, ventas de carros)
 - Ambientar (casas, centros comerciales)
 - Definir y distinguir espacios (idem)
 - Provocar sensaciones placenteras y/o tranquilizar (hospitales, centros de diversión, sex shop)
 - Identificar y diferenciar los espacios concretos dentro de un mismo lugar (kinder, urgencias o espacios para niños en los hospitales, espacios para niños o lugar de comida en los centros comerciales, espacios de los lofts)
 - Higiene (mármol, azulejos y hierro blancos en las cocinas para poder ver con mayor facilidad los efectos de la limpieza, si nada queda sucio u manchado)
 - Provocar paz, goce y alegría, evitar depresiones y favorecer restablecimiento (hospitales generales y psicológicos)
5. ESPACIOS
- Abrir (parques, galerías en palacios, escaleras)
 - Ampliar (idem)
 - Estar (salas de estar, salones, restaurantes)
 - Conservar y proteger (vinos, carnos en zaguanes, garajes, parques, niños en los espacios específicos de los centros comerciales, espacios para bagajes en las terminales)
 - Trasladar y transportar (terminales, paseos, aceras, pasillos, hospitales, museos, centros públicos)
 - Dimensionar (respetar necesidades antropométricas en oficinas, baños, graderías, altura y anchura de puertas y ventanas)
 - Respetar el espacio vital de las personas (oficinas, salas de cine, lugares de aprendizaje, cuarteles, cárceles, hospitales)
 - Crear perspectivas (arquitectura barroca, palacio Farnese, jardines)
 - Representar el poder (plazas centrales, parques de los palacios, Versalles, entradas monumentales de instituciones y palacios gubernamentales)
 - Divertirse y pasar (parques de atracción, parques naturales, jardines capitalinos)
 - Recorrer y visitar (museos, calles peatonales de las ciudades medievales, los mercados, las ciudades históricas: Florencia, Roma)
 - Permitir el movimiento impidiendo embotellamientos (anchura de las avenidas principales, organización y repartición de las áreas y pasillos por especialidades en las universidades, hospitales, ministerios)
 - Acooger y recibir (columnata del Bernini en el Vaticano, entradas monumentales y escaleras de los palacios modernos: Versalles)
 - Crear espacios sociales (parques públicos, parquecillos en condominios, cafés al aire libre, salones, clubs privados, escaleras de los palacios modernos)
 - Delimitar los espacios privados (ubicación en las casas, prohibición de paso y puertas protegidas en lugares públicos y bancos)
6. SEPARACIONES
- Limitar y delimitar (lofts, casas)
 - Crear espacios (divisiones virtuales de los lofts, funcionales)
 - Repartir y distinguir los espacios (en cualquier edificio)
 - Volver funcionales los espacios (idem)

- Antropometrizar y economizar los espacios (idem, en particular en el caso de las construcciones funcionalistas, racionalistas, minimalistas)
- Hacer surgir espacios (columnas de Buren, columnatas del Louvre o el Vaticano)
- Organizar el y los espacios concretos (en cualquier edificio, repartición por especialidad de los espacios en las universidades, museos, hospitales, y por productos de los supermercados)
- Organizar los flujos (puertos, aerpuertos, terminales)
- Seleccionar (idem)
- Proteger del viento y el rebote del ruido (tapicerías de las paredes de los castillos medievales)
- Permitir salidas y entradas escondidas a los dueños (iglesias, monasterios, castillos, palacios gubernamentales)
- 7. ESPACIOS VERDES**
- Ahorizar (palacios)
- Proveer las necesidades del habitante (huertos de los monasterios medievales, fincas)
- Adornar y estetizar (casas, palacios, ciudades)
- Divertirse (parques públicos)
- Caminar y hacer ejercicios físicos (idem)
- Practicar deportes (idem, estadios y conjuntos deportivos)
- Proteger la flora y la fauna (museos botánicos, zoológicos)
- Proteger del sol y las intemperies (arboladas de las grandes avenidas)
- Ambientar (parques capitalinos, jardines de alcaldías, balcones de apartamentos)
- Favorecer actividades manuales, autosuficiencia de los pobres, recuerdo del campo para los obreros provenientes del campo (programas de jardines para los obreros en las ciudades, techos jardines)
- Favorecer la estancia y la creación de relaciones sociales (canchas y parquecillos en condominios)
- Ventilar y refrescar (patio en las casas mediterráneas, árabes, latinoamericanas)
- Sombrear y proteger de las intemperies y la lluvia (arboladas de las grandes avenidas)
- Crear rompe-vientos (arboladas de supermercados, estaciones de trenes, casas...)
- Simbolizar (los jardines mundos japoneses, los laberintos modernos, los jardines con emitaifnos barrocos y rococó)
- 8. AGUA**
- Limpiar y purgar (baño, cocinas privadas y públicas o de restaurantes e industriales)
- Conservar y regar (tanques, jardines, fuentes)
- Refrescar y coimir la sed (parques, fuentes, grifos y baños públicos)
- Ornamentar (lagos y estanques en parques)
- Comerciar e intercambiar (asentamiento de las ciudades a ambos lados de ríos: París, Londres, Roma, Madrid, o lagos: Managua)
- Viajar y divertirse (en parques o sobre los ríos de las grandes ciudades como en New York, los impresionistas en Argenteuil, los bateaux-mouches en París)
- Higiene (protección, en particular en los barrios pobres, contra la humedad y los focos de insalubridad con crianza, entre otros, de mosquitos)
- 9. UBICACION**
- Respecto o modificación de la configuración del terreno (Boaco, Tumuli efuscos, ciudades holandesas)
- Aprovechamiento de las cualidades y dificultades del terreno y del entorno naturales (Casa de la Cascada, casas en el mar o en la montaña)

Interés turístico, vivencial, agrícola, industrial del lugar	
Respecto de los edificios preexistentes (Vasari por Panofsky)	
Estilos del entorno asumidos o no	
Higiene (aislamiento preventivo de los hospitales, basureros, mataderos)	
Adecuación a los materiales del lugar	
Orientación, altura mínima y respecto de una altura máxima respecto de los otros edificios	
Inscripción armoniosa con lo ya existente	
Elección de la organización urbanística en general (ciudad medieval vs moderna, barrios autosuficientes vs grandes avenidas de tránsito y representación teatral)	
10. DIMENSIONES, ALTURA Y TECHO	
Ver o esconder el entorno (torre de fortaleza, minarete)	
Ahorrar el uso del suelo (arquitectura futuristas, rascacielos, cementerios a la estadounidense)	
Organizar y jerarquizar las actividades (jefaturas en los últimos pisos)	
Crear y estilizar perspectivas (palacios modernos con vista sobre jardines, jardines colgantes de Babilonia)	
Representar al poder (pirámides)	
Cuidar, proteger, prevenir (faros, torres de fortalezas)	
Llevar el sonido (minaretes, campaniles)	
Evitar el calor (cielos rasos)	
Verticalizar u horizontalizar los espacios (rascacielos vs longéres)	
11. MATERIALES	
Facilidad para encontrar materiales del lugar (arquitectura tradicional)	
Expresar lujo o simplicidad (arquitectura funcionalista, mármol de los palacios)	
Fortalecer, asegurar e impedir la descomposición (arquitectura de hierro o concreto, bancos)	
Poder desmontar rápidamente (arquitectura nómada)	
Favorecer las entradas de luz (iglesia gótica, invernaderos, arquitectura de vidrio, Cristal Palace)	
Contener: la materia de las separaciones vs el espacio rodeado por la materia	
Ventilar (tiendas de campañas, arquitectura nómada africana)	
Proteger del sol y las intemperies (arquitectura nómada, igloos, cielos rasos en la arquitectura tropical, techos en general contra la lluvia)	
Dividir los espacios (iconostasio de las iglesias bizantinas, columnatas de los templos griegos clásicos)	
Higiene (mármol, azulejos y hierro blancos en las cocinas para poder limpiar con mayor facilidad)	
Calidad estética, visual y estructural (uso de mármol, madera preciosa, vitrales, ...)	
Representar la textura visual y fácil de niveles y jerarquía (elevarción del almohadillado de los palacios modernos)	
12. APERTURAS	
Entrar y salir	
Separar (columnatas de los templos griegos clásicos)	
Moderar el flujo (entradas y salidas de cine, urgencias, MetroCentro, rotondas)	
Favorecer evacuaciones rápidas (en particular en lugares públicos y arquitectura vertical)	

- Ventilar (ventanas y orientación de las casas)
 - Proveer luz
 - Silenciar los ruidos exteriores o interiores (discotecas)
 - Esconder, opacar (bancos, night club)
 - Impedir el paso, el flujo (dárceles)
 - Atraer y enseñar (vítrinas, centros comerciales, vítrinas de prostitución en Amsterdam)
 - Dar profundidad (Galería de los Espejos en Versalles, arquitectura interior noruega, sueca, falsas ventanas y aperturas ciegas de la arquitectura moderna)
 - Crear espacios virtuales (arcos de triunfo, entradas de ciudades, columnatas)
 - Simbolizar lo inmaterial (iglesias)
- 13. FUNCIONALIDAD Y CONFORMACION RESPECTO DE LAS COSTUMBRES DEL LUGAR Y DEL USO DEL EDIFICIO**
- Poder practicar (organización del espacio para Purisimas, velas de muertos, vírgenes en las cuevas de los jardines, antelas para quitarse los zapatos y lavarse los pies de las mezuillas o las casas japonesas)
 - Corresponder al clima (patios de las casas sureñas, forma cónica de los hogares noruegos nomadas tradicionales)
 - Jerarquizar el espacio (casa burguesa con alejamiento de los cuartos de servicios, edificios de Haussmann con los criados bajo los techos)
 - Seleccionar y distinguir (tipologías informativas de las tiendas y ubicación de las mismas según el lugar, barrios ricos para las tiendas de lujo, barrios populares para las tiendas de difusión al por mayor o a precios rebajados)
- 14. ACÚSTICA**
- Impedir o atenuar sonidos exteriores (casa)
 - Impedir o atenuar los sonidos hacia el exterior (matadero, discoteca)
 - Favorecer la difusión y repartición del sonido (teatro, ópera, music-hall, anfiteatro)
 - Repartir los sonidos (entre la cocina y el restaurante)
 - Crear y provocar sonoridades (óperas, music-hall, salas de cine)
- 15. HIGIENE**
- Alejamiento de los focos de infección (hospital, matadero, basurero, garaje)
 - Protección contra los focos de infección (hospital, casa, restaurante)
 - Altura y/o encerramiento de los objetos peligrosos (cocina, baño, garaje)
 - Practicidad y eficiencia de la limpieza (baños, cocina, salas de operaciones)
 - Reducción y circunscripción de los focos de infección (cuarto, baño, cocina, restaurante, hospital)
 - Creación de espacios logros y/o suficiente amplios para la tareas domésticas, hasta en los barrios pobres, que no impliquen desmultiplicación del riesgo (problema de las quemaduras domésticas provocadas en mayor parte por los niños caídos en la olla de cocer en el suelo)
 - Cuidado del proceso de ghettización y encerramiento de los barrios, en particular los más pobres, sobre sí, con potencialidad alta de creación de focos insalubres (crianza de mosquitos en lugares oscuros, mojosos, húmedos, de poca luz, con aguas latentes)
- 16. ESTÉTICA**
- Correspondencia con el entorno (restauración o construcción de edificio en centros históricos)
 - Protección del medio ambiente (en espacios naturales preservados)

- Respecto de las técnicas tradicionales de construcción (centros históricos)
 - Respecto de las costumbres (en la adecuación del edificio a la simbología y creencias o usos)
 - Psicología de los colores para atraer y relajar (supermercados, tiendas, hospitales, oficinas, clínicas y hospitales psiquiátricos, pediatrícos o geriátricos)
 - Ampliación y disfrute del espacio (dimensionamiento de las piezas)
 - Ventilación y respeto del espacio vital (altura)
 - Higiene, ventilación y disfrute visual (espacios verdes)
 - Representar la textura visual y fácil de niveles y jerarquía (elevación del almohadillado de los palacios modernos)
- 17. RESPECTO DEL MEDIO AMBIENTE**
- Respecto de la naturaleza
 - Protección de la flora (en los proyectos de urbanización)
 - Unificación y delimitación mínima del espacio de uso del suelo para proteger la flora y evitar al máximo el desalojo de la fauna (arquitectura vertical)
 - Rescate de la flora por su uso en los espacios verdes (condominios, centros de vacaciones y turísticos)
 - Uso de los recursos naturales del lugar (arquitectura auto-sostenible)
 - Higiene de los centros de desechos e industrias
 - Reciclaje de los desechos químicos en el agua
 - Reciclaje de los desechos en los centros de servicios y comida (restaurante, centros comerciales, cines, hoteles)
 - Reciclaje de los elementos potencialmente contaminantes (hospitales, mataderos)
 - Obsolescencia de la progresión lineal de la urbe y los asentamientos espontáneos (Managua)
 - Prohibición de construcción tanto de arquitectura permanente como efímera en las reservas naturales o a la orilla del mar
 - Prohibición de botar la basura y creación de basureros adaptados (en el mar, en la ciudad)
 - Protección contra la ghettoización de los basureros y/o la población pobre (Chureca)
 - Higiene ciudadana, en particular en los centros comerciales, los asentamientos pobres y los basureros municipales, aunque cuando estos últimos se encuentran alejados del centro de la ciudad
 - Salubridad y cuidado de la desmultiplicación de los basureros colectivos en los condominios y la industria
 - Uso de recursos naturales en la energía eléctrica e hidráulica (lago, energía solar)
- 18. SOLIDEZ Y ESTRUCTURA**
- Permitir el flujo y la accesibilidad sin peligro (gradería de los estadios, teatros,...)
 - Proteger de la manera la más permanente posible contra las intemperies (techos de casas y edificios verticales, problema de los techos planos de concreto, o de los techos de tejas)
 - Proteger del calentamiento (casas: problema de muerte, en particular de los ancianos, por calor en el verano)
 - Proteger del frío (casa, tienda de campaña, de los primitivos cazadores, asilos de ancianos)
 - Proteger contra catástrofes naturales como terremotos, maremotos, huracanes
 - Proteger del ruido
- 19. PISO**
- Cimentar fundaciones
 - Definir y repartir el trazado de cada planta y las elecciones de elevación

Evitar polvo (terminales de buses de tierra, como en Jinotepe)
 Evitar resplandor del sol (vs los pisos blancos como en la UNAM)
 No resbalarse y proteger de los charcos y pisos resbaladizos por la lluvia o la limpieza (restaurantes, food-court como en MetroCentro,...)
 Conservar el calor (pisos de madera o alfombra)
 Repetir y orientar recorridos y paseos (columnatas, jardines, corredores)
 Permitir pasaje (avenidas, arboladas, vs Managua)
 Extender espacios internos para acoger o difundir flujo de personas (pronaos y columnatas de los templos griegos clásicos, acera y calles peatonales en barrios y grandes avenidas)
 Acoger, recibir y crear perspectivas de entradas (entradas monumentales de los palacios modernos, pasillos de los centros comerciales como Plaza Inter o MetroCentro)
 Crear espacio intermedio entre el exterior y el interior (entrada de las casas japonesas y chinas, entrada de las mezquitas)
 Jerarquizar los niveles habitacionales (falsas divisiones y media-escaleras de los lofts, arquitectura vertical, laberintos y criplas de iglesias, catacumbas o pirámides)

20. RELACIÓN EXTERIOR/INTERIOR

Ampliar los espacios internos (entradas monumentales y escaleras de entrada de los palacios modernos)
 Acoger (columnata del Bernini en el Vaticano)
 Entrar, estacionar y esperar (parqueos, salas de espera en hospitales, antesala de casas, salas de recepción de hoteles, atrios y narthex de iglesias)
 Iluminar y aluminar los espacios internos (Galería de los Espejos en Versalles)
 Crear perspectiva hacia el edificio (columnata del Bernini, plaza del Capillito o escalera de la Biblioteca Laurentiana de Miguel Ángel)
 Crear perspectiva y estetizar la vista desde el edificio (jardines de los palacios modernos)
 Crear recorridos, sombrear y ventilar (Alhambra)
 Simbolizar la extensión del poder (grandes avenidas, trazados urbanos como el parímetro del Arco de Triunfo al Arco de la Defensa, pasando por la Pirámide del Louvre)
 Permitir salidas y entradas escondidas a los dueños (iglesias, monasterios, castillos, palacios gubernamentales)
 Proteger entradas y salidas (criplas, tumbas y pirámides, columnatas de los templos griegos e iconostastos de las iglesias bizantinas)

21. PERSPECTIVA

Ampliar el espacio (jardines de los palacios modernos, palacio Farnese y marco barroco)
 Integrar la relación interior/exterior (columnas de Buren, del Bernini, del Louvre,...)
 Simbolizar la monumentalidad del poder (pirámides, rascacielos)
 Simbolizar la centralidad del poder (ciudades ideales, ciudad moderna, simbología de las grandes avenidas)
 Teatralización de la ciudad (grandes avenidas, París de Haussmann, arcos de triunfos, efímeros o permanentes, romanos y de los Triunfos petrarquistas)

TEMA IV: ARQUITECTURA NATURAL

URBANISMO	TEORÍA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">Le Corbusier, arquitectura social del s. XXCharle d'Athènes, jardín en los pilotis y la terraza, v. Howard y los falangistasGrandes palacios neo-vernacular	<ul style="list-style-type: none">Medio ambienteRespecto de la NaturalezaRecuperación de la basuraConstrucción de hoteles en Nicaragua donde ponen las tortugas y viven los monos aulladores, problema del turismo alpino (v. Trilsee) provocador de avalanchas	<ul style="list-style-type: none">Rescate de materiales tradicionales (v. arquitectura de hoteles contemporáneos, libro en la biblioteca de la UNI)MaterialesArquitectura USA de tipo de cuantos de hadas (v. nuestro libro <i>Ciudadanía, Identidad y Patrimonio</i>)Melbourne y África, edificios bioTradicción	<ul style="list-style-type: none">Harmonie (v. nuestro libro <i>Historia de la Arquitectura Contemporánea Siglos XIX-XXI</i>)Arquitectura adecuada al lugarChimeneaFrank Lloyd Wright y las Prairie Houses, cf. Le Corbusier3 ejemplos de jardines barrocos más Versailles (v. nuestro libro <i>Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII</i>)

Temas relacionados

<ul style="list-style-type: none">Grandes palacios			<ul style="list-style-type: none">3 ejemplos de jardines barrocos más Versailles (v. nuestro libro <i>Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII</i>)
<ul style="list-style-type: none">Le Corbusier, arquitectura social del s. XXCharle d'Athènes, jardín en los pilotis y la terraza, v. Howard y los falangistas	<ul style="list-style-type: none">Construcción de hoteles en Nicaragua donde ponen las tortugas y viven los monos aulladores, problema del turismo alpino (v. Trilsee) provocador de	<ul style="list-style-type: none">Melbourne y África, edificios bio	<ul style="list-style-type: none">Frank Lloyd Wright y las Prairie Houses, cf. Le Corbusier

avilancias

TEMA V: ARQUITECTURA-PINTURA-ESCULTURA

URBANISMO	TEORÍA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">• Arquitectura del Renacimiento al rococó y Tumuli etruscos y tumbas egipcias• Arquitectura greco-romana	<ul style="list-style-type: none">• V. nuestro libro <i>Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII</i>• Quiénes son los artistas que intervinieron en arquitectura• Estatuto de la arquitectura respecto de las artes• Relación entre arquitectura y artes	<ul style="list-style-type: none">• El estuco en el rococó y la arquitectura azteca (para ésta puede ser que la forma en que lo consiguiera, por quema larga de la piedra caliza provocando una destrucción intensa haya sido la causa de sus desplazamientos, v. TEMA ARQUITECTURANATURALEZA)	<ul style="list-style-type: none">• El Gugenheim de Lloyd Wright, la arquitectura de Gehry e Calatrava• Formas de la arquitectura constructivista y desconstructivista• Artes-Arquitectura-Design-Foto en la Bauhaus con Itten, Kandinsky, Moholy-Nagy, Gropius, v. TEMA HISTORIA• Lo bello lo feo, equilibrio-desequilibrio

Temas relacionados

<ul style="list-style-type: none">• Relación entre arquitectura y artes	<ul style="list-style-type: none">• El estuco en el rococó y la arquitectura precolombina azteca (para ésta puede ser que la forma en que lo consiguiera, por quema larga de la piedra caliza, provocando una destrucción intensa haya sido la causa de sus desplazamientos, v. TEMA ARQUITECTURANATURALEZA)	<ul style="list-style-type: none">• El Gugenheim de Lloyd Wright, la arquitectura de Gehry e Calatrava• Artes-Arquitectura-Design-Foto en la Bauhaus con Itten, Kandinsky, Moholy-Nagy, Gropius, v. TEMA HISTORIA• Lo bello lo feo, equilibrio-desequilibrio
---	--	--

TEMA VI: DEL TRATADO AL MANIFIESTO

URBANISMO	TEORÍA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">• Producción de ambos en el Renacimiento, el siglo XIX y el siglo XX• Ciudad ideal	<ul style="list-style-type: none">• Estatuto del arquitecto moderno, v. TEMA V• ARQUITECTURA-PINTURA-ESCALATURA• Suger por Panofsky• Entender la arquitectura como organización del espacio estricto y de su inscripción en el entorno	<ul style="list-style-type: none">• Románico-gótico• Gótico-neo-gótico	<ul style="list-style-type: none">• Futuristas• Leonardo• Los arquitectos renacentistas vs. los ingenieros (varios ejemplos de diseño que no fueron consistentes a nivel de resistencia, v. nuestro libro <i>Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII</i>)

Temas relacionados

	<ul style="list-style-type: none">• Suger por Panofsky	<ul style="list-style-type: none">• Románico-gótico• Gótico-neo-gótico	
<ul style="list-style-type: none">• Producción de Tratados y Manifiestos en el Renacimiento, el siglo XIX y el siglo XX		<ul style="list-style-type: none">• Románico-gótico• Gótico-neo-gótico	
	<ul style="list-style-type: none">• Entender la arquitectura como organización del espacio estricto y de su inscripción en el entorno		<ul style="list-style-type: none">• Futuristas• Los arquitectos renacentistas vs. los ingenieros (varios ejemplos de diseño que no fueron consistentes a nivel de resistencia, v. nuestro libro <i>Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII</i>)

TEMA VII: CIUDAD IDEAL

URBANISMO	TEORIA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">Ciudades ideales de Filarete a Howard, v. el libro <i>Ciudad Ideal y Utopías</i> de Bés Editions	<ul style="list-style-type: none">De San Agustín a Bacon, Campanella y Moro, Leonardo, Miguel Ángel, etc.	<ul style="list-style-type: none">Maragua, una ciudad que no es una ciudadSueños de ciudades de <i>Metropolis</i> (1927, Fritz Lang) a <i>Gotham City</i> pasando por el neogótico, v. TEMA VI DEL TRATADO AL MANIFIESTO	<ul style="list-style-type: none">HowardHarmonists (v. nuestro libro <i>Historia de la Arquitectura Contemporánea Siglos XIX-XXI</i>)New Towns (idem)Jesuitas en AméricaCiudad industrialEl Templo de Salomón y Jerusalén en la ideología moderna (v. nuestro libro <i>Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII</i>)

Temas relacionados

<ul style="list-style-type: none">Ciudades ideales de Filarete a Howard, v. el libro <i>Ciudad Ideal y Utopías</i> de Bés Editions	<ul style="list-style-type: none">De San Agustín a Bacon, Campanella y Moro, Leonardo, Miguel Ángel, etc.	<ul style="list-style-type: none">El Templo de Salomón y Jerusalén en la ideología moderna (v. nuestro libro <i>Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII</i>)
--	---	---

TEMA VIII: SÍMBOLO

URBANISMO	TEORÍA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">• Lugares de dirección en Managua y Nicaragua, v. TEMA II• LUGARES+AMBIENTE S• Nicaragua, arquitectura de hangares, sólo definen los edificios los rótulos y símbolos (crucés, logotipo del gobierno), v. nuestros artículos sobre arquitectura nicaragüense y de Managua en <i>Cultura Logia</i> (Nueva <i>Ananecer Cultural</i>, 2005-2008)	<ul style="list-style-type: none">• Casa materna, desde el neolítico• Casa de los muertos, v. <i>Pötergeist</i>• Imágenes de películas de los USA (v. TEMA I HISTORIA)• Relación entre forma-función y símbolo, y posición de Sullivan y la Escuela de Chicago, v. TEMA I HISTORIA	<ul style="list-style-type: none">• Tipología del hospital y otras modernas, v. TEMA I HISTORIA• Nicaragua y el cubo arquitectónico o la forma paradigmática del hangar	<ul style="list-style-type: none">• Autopresentación, v. las casas de los profesores de la Bauhaus y <i>La Casa del Lago</i> (2006, Alejandro Agresti)• <i>Dracula</i>, y los Carpatos vs. Inglaterra

Temas relacionados

<ul style="list-style-type: none">• Nicaragua, arquitectura de hangares, sólo definen los edificios los rótulos y símbolos (crucés, logotipo del gobierno), v. nuestros artículos sobre arquitectura nicaragüense y de Managua en <i>Cultura Logia</i> (Nueva <i>Ananecer Cultural</i>, 2005-2008)	<ul style="list-style-type: none">• Relación entre forma-función y símbolo, y posición de Sullivan y la Escuela de Chicago, v. TEMA I HISTORIA	<ul style="list-style-type: none">• Nicaragua y el cubo arquitectónico o la forma paradigmática del hangar	<ul style="list-style-type: none">• Autopresentación, v. las casas de los profesores de la Bauhaus y <i>La Casa del Lago</i> (2006, Alejandro Agresti)• <i>Dracula</i>, y los Carpatos vs. Inglaterra
--	--	--	--

TEMA IX: GHETTO (v. Tema I. Historia)

URBANISMO	TEORÍA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">Urbanización-ghettizaciónChina Town (el film, el lugar)Barrios franceses, latinos, negros, etc. en el mundo vs. el Quartier Latin	<ul style="list-style-type: none">El Otro en la sociedad<i>Death Wish, Dirty Harry, Blackboard Jungle, Rebel Without a Cause, Guess Who's Coming to Dinner</i>Invasión, transculturación, aculturación (América, churrigueros, Curtius sobre Literatura medieval, etc.)	<ul style="list-style-type: none">Los estilos de la ColoniaChinoiserie y japonismo, el jardín de las ninfas de MonetCubismo e influencia árabe y negra en la arquitectura y el arte europeos	<ul style="list-style-type: none">Neovernacular arquitectura internacional (v. nuestra ponencia <i>Ciudadanía, Identidad y Patrimonio</i>)

Temas relacionados

<ul style="list-style-type: none">Urbanización-ghettizaciónChina Town (el film, el lugar)Barrios franceses, latinos, negros, etc. en el mundo vs. el Quartier Latin			<ul style="list-style-type: none">Neovernacular arquitectura internacional (v. nuestra ponencia <i>Ciudadanía, Identidad y Patrimonio</i>)
	<ul style="list-style-type: none">Invasión, transculturación, aculturación (América, churrigueros, Curtius sobre Literatura medieval, etc.)	<ul style="list-style-type: none">Los estilos de la Colonia	

TEMA X: FUNCIONALISMO MINIMALISMO (v. Tema VIII. Símbolo)

URBANISMO	TEORIA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">• <i>Suicidio</i> (Durkheim)• <i>Malestar en la sociedad</i> (Freud)• "Menos es más"• Cultura de masa y masificación de las urbanizaciones	<ul style="list-style-type: none">• Loos-Malevitch (v. nuestro libro sobre la <i>Historia de la Arquitectura Contemporánea Siglos XIX-XXI</i>)• El lugar del individuo en la sociedad de masa	<ul style="list-style-type: none">• Materiales (v. este tema) y materiales "malos"• Resistencia y ausencia de resistencia a los desastres naturales (USA, Nicaragua)	<ul style="list-style-type: none">• Adolf Loos• La Escuela de Chicago y la arquitectura del acero
Temas relacionados			
<ul style="list-style-type: none">• Cultura de masa y masificación de las urbanizaciones			<ul style="list-style-type: none">• Adolf Loos• La Escuela de Chicago y la arquitectura del acero

TEMA XI: ARQUITECTURA FICTICIA (v. Tema VIII. Símbolo)

URBANISMO	TEORÍA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">• Inexistencia de la arquitectura ficticia: su lugar inmanente en la mente• Las Vegas• Décor de Hollywood, Cinecittà, etc. (v. nuestro libro sobre <i>Historia de la Arquitectura Contemporánea Siglos XIX-XXI</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Arquitectura ficticia, en los libros, películas, artes plásticas• Hopper• Interiores flamencos y <i>Eligio de lo cotidiano</i> de Todorov	<ul style="list-style-type: none">• Pintura rupestre en las grutas prehistóricas, ¿fueron lugares de vida?• Arquitectura funeraria: de Egipto y los estucos a los cementerios de las Grandes Pestes y los mausoleos del s. XIX• Símbolos de ciudades: Arco de Trajano, símbolos napoleónicos y "grandes trabajos" de Mitterrand en París, puerta de Brandeburgo en Berlín, Torre Eiffel, Estatua de la Libertad, grandes puentes (de la Revolución industrial a los contemporáneos de los EU), monumentos• Puertas de las ciudades• Influencia de la arquitectura turística (que sólo existe a nivel de bocetos) en las películas de ciencia ficción, el diseño arquitectónico contemporáneo y en la mente colectiva	<ul style="list-style-type: none">• Perspectiva, anamorfosis y <i>trompe-l'oeil</i> en la arquitectura moderna (v. nuestro libro <i>Una Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII</i>)

Temas relacionados		
	<ul style="list-style-type: none"> Arquitectura ficticia en los libros, películas, artes plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> Influencia de la arquitectura futurista (que sólo existe a nivel de bocetos) en las películas de ciencia ficción, el diseño arquitectónico contemporáneo y en la mente colectiva

TEMA XII: ARQUITECTURA/CIUDAD, INDIVIDUO/SOCIEDAD

URBANISMO	TEORIA-HISTORIA	CONSTRUCCION-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">• Grandes ciudades neolíticas• Micenas y la civilización de los Palacios• Otras civilizaciones paralelas (Sumer, China)• Oposición entre la perennidad de los templos y lo efímero de la arquitectura civil	<ul style="list-style-type: none">• La humanidad: paso de la prehistoria a la historia• Grandes ciudades, agricultura, aparición de la casta guerrera• La Carta de Atenas de 1931 y los problemas de restauración	<ul style="list-style-type: none">• Medidas antropométrica• Grecia: ágora y acrópolis en La República de Platón	<ul style="list-style-type: none">• Le Corbusier y el <i>Moduleur I y II</i>

Temas relacionados

<ul style="list-style-type: none">• Otras civilizaciones paralelas (Sumer, China)	<ul style="list-style-type: none">• Grandes ciudades, agricultura, aparición de la casta guerrera	<ul style="list-style-type: none">• Medidas y antropometría	<ul style="list-style-type: none">• Le Corbusier y el <i>Moduleur I y II</i>
<ul style="list-style-type: none">• Oposición entre la perennidad de los templos y lo efímero de la arquitectura civil)		<ul style="list-style-type: none">• Grecia: ágora y acrópolis en La República de Platón	

TEMA XIII: HIGIENE

URBANISMO	TEORIA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN- RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">• Grecia y Roma antiguas• René Ginouvés: <i>L'établissement thermal de Gortys d'Arcadie</i>, Paris, 1959; <i>Balanéutiké - Recherches sur le bain dans l'Antiquité grecque</i>, Paris, 1963	<ul style="list-style-type: none">• Managua y Nicaragua: problemas y ausencia de higiene• Higiene, hacinamiento, peste• Historia, salud y baños (Luis XIV, <i>El Pertume de Suskin</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Alcantarillas de París (les égouts)• Haussmann• Frontinus	<ul style="list-style-type: none">• Arte de los baños• Objetos: inodoros, etc. (v. el material didáctico de la Maestría en Arte Urbano que coordinamos en la UNL-Managua)
Temas relacionados			
<ul style="list-style-type: none">• René Ginouvés: <i>L'établissement thermal de Gortys d'Arcadie</i>, Paris, 1959; - <i>Balanéutiké - Recherches sur le bain dans l'Antiquité grecque</i>, Paris, 1963		<ul style="list-style-type: none">• Alcantarillas de París (les égouts)• Frontinus	<ul style="list-style-type: none">• Arte de los baños• Objetos: inodoros, etc. (v. el material didáctico de la Maestría en Arte Urbano que coordinamos en la UNL-Managua)

TEMA XIV: ANTROPOMORFÍA

URBANISMO	TEORÍA-HISTORIA	CONSTRUCCIÓN-RESISTENCIA	DISEÑO
<ul style="list-style-type: none">Arquitectura para niños (espacios de juegos en Pizza-Hut, Pollos Tip'Op, etc.)DisneylandHoteles: Hollyday Inn, modelizados en todo el mundo: el mismo espacio para encontrarse a sí mismo, protegido de los autocinotosModelización de la arquitectura: los espacios <i>On the Run</i> de la Esso	<ul style="list-style-type: none">Hoteles (v. Tema XII), Le Corbusier (v. Tema XII) y la bidimensionalidad del pensamiento espacial en la arquitectura (enseñanza realizaciones)	<ul style="list-style-type: none">Arquitectura masificada y reducción del espacio (estudios, casas de urbanizaciones con pocos metros cuadrados y techos bajos, hoteles) vs. hacimiento anterior (v. <i>Mélotte en sous-sol</i>, <i>Le corps de mon ennemi</i>, películas de Henri Verneuil)Casos específicos de Managua y de Nicaragua	<ul style="list-style-type: none">El cuerpo humano y las catedrales (v. nuestro libro sobre <i>Un Ensayo sobre Historia Moderna de la Arquitectura Siglos XII-XVIII</i>)

Temas relacionados

<ul style="list-style-type: none">Arquitectura para niños (espacios de juegos en Pizza-Hut, Pollos Tip'Op, etc.)DisneylandHoteles: Hollyday Inn, modelizados en todo el mundo: el mismo espacio para encontrarse a sí mismo, protegido de los autocinotosModelización de la arquitectura: los espacios <i>On the Run</i>	<ul style="list-style-type: none">Hoteles (v. Tema XII), Le Corbusier (v. Tema XII) y la bidimensionalidad del pensamiento espacial en la arquitectura (enseñanza realizaciones)	<ul style="list-style-type: none">Arquitectura masificada y reducción del espacio (estudios, casas de urbanizaciones con pocos metros cuadrados y techos bajos, hoteles) vs. hacimiento anterior (v. <i>Mélotte en sous-sol</i>, <i>Le corps de mon ennemi</i>, películas de Henri Verneuil)
---	--	--

de la Esso	

